

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Instituto de Ciências Sociais – INCIS
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

GLICE AURORA DA SILVA BORGES

O lugar da Sociologia na Reforma do Ensino Médio: uma análise
bibliográfica e documental sobre a implementação da Lei nº 13.415/2017 no contexto
da educação brasileira

UBERLÂNDIA/MG

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Instituto de Ciências Sociais – INCIS
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

GLICE AURORA DA SILVA BORGES

O lugar da Sociologia na Reforma do Ensino Médio: uma análise
bibliográfica e documental sobre a implementação da Lei nº 13.415/2017 no contexto
da educação brasileira

Dissertação de Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais da Universidade Federal de Uberlândia
como requisito parcial para obtenção do título
de mestre em Ciências Sociais.

Área de concentração: Ciências Sociais

Linha de pesquisa: Trabalho, Educação e
desigualdades sociais

Orientador: Prof. Dr. Ademar Alves dos Santos

UBERLÂNDIA/MG

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B732L
2025

Borges, Glice Aurora da Silva.

O lugar da Sociologia na Reforma do Ensino Médio [recurso eletrônico] : uma análise bibliográfica e documental sobre a implementação da Lei nº 13.415/2017 no contexto da educação brasileira / Glice Aurora da Silva Borges. - 2025.

Orientador: Ademar Alves dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5030>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Sociologia. I. Santos, Ademar Alves dos, 1971-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU: 316.1

Nelson Marcos Ferreira
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco H, Sala 37 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG,
CEP 38400-902

Telefone: (34) 3230-9435 - www.ppgcs.incis.ufu.br - ppgcs@incis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ciências Sociais				
Defesa de:	Dissertação de mestrado				
Data:	19/12/2025	Hora de início:	15:00	Hora de encerramento:	17:15
Matrícula do Discente:	12312CSC002				
Nome do Discente:	Glice Aurora da Silva Borges				
Título do Trabalho:	O lugar da Sociologia na reforma do Ensino Médio: uma análise bibliográfica e documental sobre a implementação da Lei nº 13.415/2017 no contexto da educação brasileira				
Área de concentração:	Sociologia e Antropologia				
Linha de pesquisa:	Cultura, Identidades, Educação e Sociabilidade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Mídias digitais e a construção da cidadania: uma análise sociológica dos impactos na formação educacional de jovens em comunidades marginalizadas				

Reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, assim composta: Prof. Dr. Ademar Alves dos Santos - Orientador e Presidente da banca (PPGCS/INCIS/UFU), Prof. Dr. Márcio Ferreira de Souza - Examinador (PPGCS/INCIS/UFU) e Profa. Dra. Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad - Examinadora (UFSM/MIR).

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Prof. Dr. Ademar Alves dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença dos membros da banca e demais participantes, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores Profa. Dra. Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad e Prof. Dr. Márcio Ferreira de Souza, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca Examinadora, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

APROVADA.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ademar Alves dos Santos - Orientador e Presidente da banca

(PPGCS/INCIS/UFU)

Prof. Dr. Márcio Ferreira de Souza - Examinador (PPGCS/INCIS/UFU)

Profa. Dra. Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad - Examinadora
(UFSM/MIR)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Ademar Alves dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/12/2025, às 14:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Ferreira de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/01/2026, às 07:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad, Usuário Externo**, em 08/01/2026, às 13:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6940255** e o código CRC **F8D35E3E**.

Referência: Processo nº 23117.088757/2025-71

SEI nº 6940255

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido sabedoria, força e coragem necessárias para concluir esta etapa tão importante da minha vida e por iluminar o meu caminho durante todo o mestrado. Que a Sua graça continue a me guiar.

Minha gratidão ao Professor Doutor Ademar Alves dos Santos que me acolheu e aceitou orientar minha dissertação de mestrado, revelando uma especial delicadeza e atenção ao trato. As suas sugestões e o seu entusiasmo foram determinantes para o resultado final alcançado.

Ao Professor e Doutor Aldo Duran pela sua colaboração no desenvolvimento do tema, e pelo incentivo nessa caminhada acadêmica.

Ao meu esposo Nataniel pelo companheirismo e pelo apoio para a realização deste trabalho. Aos meus pais, minha mãe Elinete pela força e motivação diária e meu pai Lázaro (in memoriam) pelo amor e pela sabedoria compartilhada. Em especial ao meu irmão Ademir Cunha que é meu maior exemplo e inspiração na caminhada da acadêmica. E por sempre acreditarem em mim, que foram essências para a realização deste sonho.

Agradeço a todos os professores do curso de pós-graduação em Ciências Sociais, pelo conhecimento e dedicação compartilhado durante as aulas, conversas e por mostrarem a importância da perseverança e da busca pelo conhecimento. Minha gratidão a Universidade Federal de Uberlândia por ser uma instituição de excelência e oferecer um ensino público de qualidade.

RESUMO

A presente dissertação analisa o lugar da Sociologia na Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, buscando compreender os impactos dessa política na formação crítica dos estudantes e no papel social da escola pública brasileira. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e documental, articulando a reflexão teórica à análise de legislações, diretrizes e documentos oficiais do Ministério da Educação. A partir dos referenciais de Karl Marx, Antonio Gramsci, Décio Saes, Dermeval Saviani e István Mészáros, discutem-se as relações entre Estado, hegemonia e educação, evidenciando como a racionalidade neoliberal tem subordinado o sistema educacional às exigências do mercado. A investigação demonstra que a reforma, sob o discurso da flexibilidade e da escolha, promove a fragmentação curricular, a desvalorização das Ciências Humanas e o esvaziamento da dimensão crítica do ensino. A Sociologia, nesse contexto, é compreendida como campo de resistência e instrumento de formação emancipatória, essencial à construção da consciência histórica e política dos estudantes. Conclui-se que a defesa da Sociologia no Ensino Médio é também a defesa da escola pública, da democracia e do direito ao pensamento crítico. A educação, entendida como prática social e política, constitui-se, assim, em espaço de disputa e de esperança transformadora.

Palavras-chave: Sociologia. Reforma do Ensino Médio. Neoliberalismo. Educação pública. Formação crítica.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the role of Sociology in Brazil's High School Reform, established by Law No. 13.415/2017, aiming to understand its impacts on students' critical education and on the social role of public schools. Grounded in historical-dialectical materialism, the research is qualitative, bibliographical, and documentary in nature, combining theoretical reflection with the analysis of legislation, guidelines, and official documents from the Ministry of Education. Drawing on the works of Karl Marx, Antonio Gramsci, Décio Saes, Dermeval Saviani, and István Mészáros, the study discusses the relationship between the State, hegemony, and education, highlighting how neoliberal rationality has subordinated schooling to market demands. The research demonstrates that the reform, under the discourse of flexibility and choice, promotes curricular fragmentation, the devaluation of the Humanities, and the weakening of critical thought. In this context, Sociology is understood as a field of resistance and an emancipatory instrument, essential to the development of students' historical and political awareness. It concludes that defending Sociology in High School is inseparable from defending public education, democracy, and the right to critical thinking. Education, understood as a social and political practice, thus remains a space of struggle and transformative hope.

Keywords: Sociology. High School Reform. Neoliberalism. Public Education. Critical Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Ato Contra o Novo Ensino Médio	126
Figura 2 Ato Contra o Novo Ensino Médio	127
Figura 3 Ato Contra o Novo Ensino.....	128
Figura 4 Ato Contra o Novo Ensino Médio	129
Figura 5 Ato em defesa da educação - São Paulo	129
Figura 6 Ato em defesa da educação - Brasília	130
Figura 7 Ato em defesa da educação - Bahia	131
Figura 8 Ato em defesa da educação - Piauí	132
Figura 9 Ato em defesa da educação - Minas Gerais.....	133

LISTA DE SIGLAS

ABA — Associação Brasileira de Antropologia

ABECS — Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

ANPED — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPOCS — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

ANPOF — Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

APEOESP — Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

Cenpec — Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura e Ação Comunitária

CHSA — Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CNE — Conselho Nacional de Educação

CNTE — Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DCNEM — Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EMC — Educação Moral e Cívica

EMI — Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Enem — Exame Nacional do Ensino Médio

EPB — Estudo de Problemas Brasileiros

IGS-Br — International Gramsci Society Brasil

FEPESP — Federação dos Professores do Estado de São Paulo

FMI — Fundo Monetário Internacional

FNPE — Fórum Nacional Popular de Educação

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC — Ministério da Educação

MBL — Movimento Brasil Livre

MESP — Movimento Escola Sem Partido

MPL — Movimento Passe Livre

OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC — Organização Mundial do Comércio

OSPB — Organização Social e Política Brasileira

PCI — Partido Comunista Italiano

PISA — Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMDB — Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE — Plano Nacional de Educação

PSI — Partido Socialista Italiano

PT — Partido dos Trabalhadores

SBS — Sociedade Brasileira de Sociologia

SBPC — Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SINTET — Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

UBES — União Nacional dos Estudantes

UNES — União Nacional dos Estudantes

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTPR — Universidade Tecnológica Federal do Paraná

VPR — Vem Pra Rua

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.2 METODOLOGIA	25
2. ESCOLA EMANCIPATÓRIA E O ESTADO BURGUEÊS: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, HEGEMONIA E FORMAÇÃO CRÍTICA, COM BASE EM GRAMSCI, SAES E SAVIANI	28
2.1 Estado e hegemonia burguesa no Brasil.....	29
2.2 Educação e escola pública no Brasil	37
2.2.1 A análise de Saviani e a Teoria Histórico-Crítica	40
2.3 A escola emancipatória e a formação crítica.....	43
3. O NEOLIBERALISMO NO BRASIL: LEITURA DO CENÁRIO POLÍTICO-ECONÔMICO BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO ..	52
3.1 Neoliberalismo: origem e fundamentos	53
3.2 Neoliberalismo no Brasil: trajetória histórica	59
3.3 Impactos do neoliberalismo na educação brasileira	67
3.3.1 As jornadas de junho e a Reforma do Ensino Médio.....	67
3.3.2 Considerações críticas sobre a BNCC e o tecnicismo.....	72
4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA: ESTUDO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO E O PENSAMENTO CRÍTICO	78
4.1 A Reforma do Ensino Médio: contexto e fundamentos	79
4.2 O lugar da Sociologia na educação básica	93
4.3 Sociologia e resistência: possibilidades de emancipação.....	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS.....	126

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela temática desta pesquisa surgiu para compreender a Sociologia enquanto uma disciplina capaz de potencializar o olhar crítico dos estudantes e entender os motivos que levaram, mais uma vez, à redução e quase retirada da área nos currículos escolares.

Lançamos de antemão a questão: Como a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei no 13.415/2017, tem reconfigurado o lugar do ensino de Sociologia na educação básica brasileira e quais são os impactos dessa reconfiguração para a formação crítica dos estudantes?

Durante o mestrado em Ciências Sociais, área distinta da minha formação inicial – Comunicação Social – cursei disciplinas que auxiliaram minhas reflexões teóricas acerca da estrutura do Estado brasileiro, bem como sobre as crises e a questão educacional.

Em meio ao desmonte da educação e à precarização do trabalho dos professores, vivenciei e me interessei pelos debates na mídia sobre a Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017, que redefiniu a estrutura curricular, estabeleceu a flexibilização das áreas de conhecimento e a implementação de itinerários formativos, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Foi dessa maneira que passei a compreender que, nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro passou por inúmeras e profundas transformações, impulsionadas por reformas que buscaram alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho e às políticas neoliberais de gestão escolar.

Em um primeiro momento, esta pesquisa teve como objetivo analisar o caso específico da cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais. No entanto, a pesquisa bibliográfica foi capaz de sanar as problemáticas anunciadas, e compreendi que a Reforma do Ensino Médio é um problema de ordem macro, ou seja, é uma das consequências do desenvolvimento capitalista e das políticas neoliberais brasileiras.

A Reforma do Ensino Médio provoca a minimização da disciplina de Sociologia ao deslocá-la para a área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, produzindo um processo de diluição em que o ensino da teoria sociológica rigorosa (como os conceitos de mais-valia ou de fato social) cede lugar a abordagens temáticas mais gerais, voltadas a conteúdos transversais como cidadania, empreendedorismo e projeto de vida. Trata-se de um deslocamento semântico no qual a Sociologia — enquanto disciplina científica dotada de rigor teórico e aparato conceitual crítico — é absorvida por uma área

genérica e flexível, perdendo densidade epistemológica. Nesse contexto, o “social” converte-se em adjetivo (como em habilidades sociais ou ciências sociais aplicadas), mas deixa de existir como substantivo, isto é, enquanto ciência sociológica propriamente dita.

A partir dessa constatação, tornou-se necessário ampliar o escopo da análise para além das particularidades municipais e compreender de que modo as diretrizes nacionais incidem no cotidiano escolar. Assim, a pesquisa passou a problematizar como as mudanças estruturais propostas pela Reforma impactam a organização curricular e a formação dos estudantes, especialmente no que se refere às Ciências Humanas e à Sociologia.

Nesse movimento, a investigação assumiu um caráter mais crítico, buscando compreender como a Reforma do Ensino Médio se articula a um conjunto de medidas que, historicamente, têm contribuído para o enfraquecimento da educação pública e para a consolidação de interesses econômicos alinhados a políticas neoliberais.

Essa mudança de compreensão exigiu também uma reorganização do percurso metodológico, deslocando o foco da análise empírica local para uma abordagem que integrasse documentos oficiais, produções acadêmicas e debates públicos sobre a Reforma, permitindo situar o caso de Uberlândia dentro de um panorama nacional mais amplo e estrutural.

Neste sentido, o objetivo de analisar criticamente o papel do ensino de Sociologia no contexto da Reforma do Ensino Médio, considerando suas determinações históricas, políticas e ideológicas implicou, desde sua formulação, três expansões simultâneas. Em primeiro lugar, a expressão “analisar criticamente” pressupunha a produção de um juízo normativo aliado a uma interpretação estrutural da realidade educativa. Em segundo lugar, “o papel do ensino de Sociologia” configurava, por si só, um objeto amplo, suscetível a diversos desdobramentos relacionados ao currículo, à formação docente, à função social do conhecimento sociológico, entre outros. Por fim, ao se acrescentar “considerando suas determinações históricas, políticas e ideológicas”, produziu-se uma hiperabertura do campo analítico, abrangendo tanto os condicionantes históricos de longa duração quanto os elementos político-institucionais (Estado, legislação e governos), bem como as dimensões ideológicas vinculadas à hegemonia e à racionalidade neoliberal.

Essa reconfiguração do ensino médio trouxe à tona debates sobre a função da educação básica e o papel das disciplinas tradicionais, especialmente a Sociologia, cuja

presença nas escolas vem sendo fortemente impactada por políticas voltadas à tecnicização e à formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho.

A BNCC, como marco legal, estabeleceu diretrizes curriculares que visam garantir aprendizagens essenciais e competências gerais para todos os estudantes, mas também desencadeou críticas quanto à padronização do currículo e à redução do espaço para a formação crítica e cidadã. Nesse contexto, a Sociologia enfrenta desafios significativos: a disciplina, historicamente concebida como instrumento de análise das relações sociais e de formação de cidadãos críticos, passa a competir com uma lógica curricular orientada para habilidades técnicas e demandas do mercado.

O impacto dessa mudança não se restringe à organização do currículo; ele atinge diretamente a prática docente, as metodologias de ensino e a experiência de aprendizagem dos estudantes, suscitando questões sobre a efetividade da educação em promover a compreensão crítica da realidade social.

É nesse sentido que a problemática central desta pesquisa reside em compreender como a Reforma do Ensino Médio tem influenciado o ensino de Sociologia, considerando tanto as limitações estruturais quanto as possibilidades de resistência e de construção de práticas pedagógicas emancipatórias.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente a relevância social desta investigação. Ao analisar os impactos da Reforma do Ensino Médio sobre o ensino de Sociologia, esta pesquisa contribui para o debate público acerca do papel da escola na formação crítica dos jovens em um contexto marcado por desigualdades estruturais e pela intensificação de políticas educacionais alinhadas a interesses mercadológicos.

Compreender como tais mudanças incidem sobre a disciplina é fundamental não apenas para identificar os processos de esvaziamento curricular, mas também para reconhecer e fortalecer as práticas pedagógicas que, mesmo diante de condições adversas, buscam promover a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a formação integral dos estudantes.

Assim, a pesquisa justifica-se pela necessidade de dar visibilidade às disputas que atravessam o campo educacional e por contribuir para a construção de caminhos que reafirmem a educação como um direito social e como instrumento de transformação social.

Estudos recentes evidenciam que a redução da carga horária das disciplinas de base, aliada à flexibilização curricular, pode comprometer a formação integral dos estudantes e restringir o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, investigar o

impacto da reforma sobre a Sociologia torna-se relevante não apenas para refletir sobre a disciplina em si, mas também para compreender os efeitos mais amplos de políticas educacionais tecnicistas sobre a educação cidadã e democrática no Brasil.

Portanto, esta pesquisa se propõe a analisar, de forma crítica, as transformações impostas pela Lei 13.415/2017 e pela BNCC, enfocando o ensino de Sociologia como espaço de resistência e de produção de conhecimento crítico. Ao situar o estudo nesse contexto, busca-se contribuir para o debate sobre os desafios e oportunidades da educação contemporânea, considerando a necessidade de conciliar as demandas do mercado com a formação de sujeitos históricos conscientes de sua posição social e aptos a intervir na realidade.

No momento atual, de crise do capitalismo e de transformação da sociedade, o debate sobre a função social da escola se faz presente e necessário. Refletir sobre a escola pública e a Sociologia é de grande importância em nosso tempo, pois as mudanças mundiais, econômicas, políticas, tecnológicas e sociais afetam diretamente a instituição.

Pensar a escola é um exercício sociológico e pedagógico e é nesse sentido que, segundo Mendonça (2017, p.344), a Sociologia é uma ferramenta valiosa no processo de socialização do conhecimento e se reveste de elementos globais das relações sociais, nos possibilitando refletir sobre os conflitos, as disputas e as crises sociais.

No capitalismo, a escola se consolidou como a principal instituição responsável pela educação formal, com o objetivo central de reproduzir a divisão social do trabalho e os valores ideológicos predominantes. Quando retornamos ao surgimento da escola enquanto instituição, notamos que esta surge simultaneamente com as fábricas e acompanha a Revolução Industrial e o desenvolvimento capitalista. Esse duplo processo, demarcado pelo fim da produção artesanal e pelo surgimento da produção na fábrica e na indústria, criou o contexto para a formação da escola pública moderna. As revoluções burguesas do século XVIII impulsionaram a politização, democratização e laicização da educação (Mendonça, 2017).

Mas, pode a escola pública se tornar um espaço que incorpora a classe trabalhadora e que permite a concretização de uma formação completa?

Ao refletir sobre a pergunta — se a escola pública pode se tornar um espaço que incorpora a classe trabalhadora e possibilita a concretização de uma formação completa — percebo que minha resposta é atravessada tanto pelas análises teóricas quanto pelas experiências acumuladas ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional. Acredito

que sim, essa possibilidade existe, mas não de maneira imediata ou descolada das condições concretas que estruturam a educação brasileira.

Digo isso porque, ao longo do meu percurso, pude observar que a escola pública é marcada por contradições profundas: ao mesmo tempo em que carrega limitações materiais, burocráticas e políticas que restringem seu potencial emancipatório, ela também se configura como um dos poucos espaços em que a classe trabalhadora encontra oportunidades de acesso ao conhecimento sistematizado, ao debate crítico e à construção coletiva de saberes. Essas experiências cotidianas, vivenciadas e observadas, reforçam em mim a compreensão de que a escola pública não é apenas um aparelho reprodutor das desigualdades, mas também um território de disputas.

Assim, quando afirmo que a escola pode possibilitar uma formação completa, refiro-me a um processo em constante construção, que depende do engajamento dos sujeitos envolvidos, das políticas educacionais adotadas e das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da instituição.

Dessa forma, a defesa de que a escola pública pode possibilitar uma formação completa exige reconhecer que essa potencialidade não está dada historicamente, mas é resultado de processos sociais longos, contraditórios e profundamente disputados. É justamente nesse ponto que a reflexão teórica se torna necessária para iluminar os limites estruturais que marcam a constituição da escola moderna.

A partir do prisma teórico de Décio Saes (2016) é possível compreender que as revoluções políticas burguesas dos séculos XVII, XVIII e XIX não resultaram na criação imediata de um sistema de educação pública baseado nos princípios de ensino gratuito, obrigatório e acessível a todos, oferecendo uma educação igualitária e de boa qualidade.

Os sistemas nacionais de educação que surgiram durante a formação da sociedade burguesa moderna apresentavam um caráter claramente dual. Em países como França, Inglaterra e Alemanha, a "escola dos ricos" coexistia com a "escola dos pobres". Nos países europeus, a dualidade sempre esteve em torno da formação patriótica e da formação a partir dos valores cristãos e católicos.

Com o advento tecnológico e desenvolvimento capitalista, a exigência de uma educação universal e a reorganização do conhecimento, que surgiram com o advento da ciência e da indústria moderna, passaram a ser discutidas com mais intensidade. Mas, é fato que a escola, enquanto espaço formador, passou a entrar em disputa de projetos de sociedade. Entre as diferentes fases, é importante compreendermos que houve um movimento com a bandeira política da educação como direito do cidadão e dever do

Estado, fundamentada no ideal da Revolução Francesa de igualdade, liberdade e fraternidade.

No entanto, esse ideal estava longe de ser alcançado pela maioria da população na sociedade capitalista. À escola foi atribuída a tarefa de formar um novo homem, que representasse a ruptura com a ordem feudal, além de disciplinar o operário para o novo modo de vida, onde a transmissão de certos conhecimentos se tornava essencial para o funcionamento do modo de produção capitalista (Mendonça, 2017).

A função histórica da escola, diante dessa nova realidade social, foi moldada pela transmissão de conhecimento. Ao professor cabia ser transmissor e reproduzidor de um conjunto de conhecimentos essenciais para a formação do estudante. Com o capitalismo, surge a necessidade de uma nova sociabilidade e subjetividade, e é nesse contexto que a escola se torna um elemento central na formação de novos valores, além de novos modos de ser e viver.

Das contradições do próprio capitalismo, a escola surge. Ao longo de sua trajetória histórica, enfrenta o conflito constante entre um objetivo político ambicioso e a intensa exploração da classe trabalhadora, permeada por estudantes que trabalham e estudam. Esse fenômeno se enraizou na sociedade capitalista e constitui a base do problema educacional atual, uma vez que a infraestrutura material necessária para a efetivação do processo educacional voltado para a maioria da população permanece restrita e empobrecida (Mendonça, 2017).

Saes (2016, p.343) problematiza que a escola única nunca existiu. A escola pública nunca funcionou, de fato, como uma escola única em nenhuma sociedade capitalista. A ideia de uma escola única foi, na verdade, um mito disseminado pelo Estado burguês com o objetivo de estabilizar politicamente a sociedade capitalista. Pierre Bourdieu (1930-2002), em seus estudos, demonstrou que a escola pública, embora se apresentasse à sociedade como uma escola única, direcionava alunos de diferentes classes sociais para trajetórias escolares distintas. As classes superiores eram orientadas para trajetórias escolares longas (que incluíam o ensino superior), enquanto as classes inferiores eram relegadas a trajetórias mais curtas (limitadas, no máximo, ao ensino técnico de nível médio).

O projeto burguês de educação é profundamente marcado como um instrumento de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do corpo dos trabalhadores. As transformações no processo produtivo da sociedade capitalista tiveram impactos significativos na escola. A intensificação da divisão social do trabalho e suas

especificidades trouxe mudanças profundas na produção material e subjetiva da sociedade (Mendonça, 2017).

Para Saes (2016), o Estado capitalista, ao instituir a escola pública, deve garantir que seu funcionamento atenda às necessidades de reprodução da divisão capitalista do trabalho:

a) encaminhar uma minoria de alunos para os postos dirigentes dentro dessa divisão;

b) direcionar a maioria dos alunos para os postos subalternos dessa divisão.

Seria incoerente que o Estado capitalista, cujas políticas estão intrinsecamente ligadas à manutenção da divisão capitalista do trabalho, adotasse uma política educacional que fosse contrária a esse objetivo. Em outras palavras, seria contraditório para o Estado capitalista encaminhar todos os alunos para o trabalho de concepção, pois isso resultaria em um nível de sobrequalificação extremo.

Nesse sentido, formula-se a pergunta norteadora que orienta este trabalho: seria possível a existência de uma escola emancipadora em uma sociedade capitalista?

A partir das reflexões de Betti (1981), compreendo que a educação opera como instrumento de reprodução da hegemonia historicamente estabelecida pela base material. No entanto, é exatamente por integrar o complexo da superestrutura que a escola também pode se configurar como espaço de disputa, assumindo um papel diferenciado e potencialmente contra-hegemônico.

Nessa concepção de a escola se tornar um espaço de socialização e de transformação social, refletimos a partir de Saviani (2013) que não enxerga a escola apenas como um agente de reprodução da vida social, como defendem os reprodutivistas.

Para o intelectual, a escola pode ser "crítica", ao "colocar a educação a serviço das forças que buscam transformar a ordem vigente" (Saviani, 2013, p. 35). Embora reconheça que a escola é condicionada, para o autor, ela não é o

determinante principal das transformações sociais; é um elemento secundário e determinado, que se relaciona de forma dialética com a sociedade, mas não deixa de influenciar o elemento determinante, sendo, em algumas situações, decisiva no processo de transformação (Saviani, 2013, p. 230).

Sendo assim, compreendo que a Sociologia pode ser uma disciplina essencial e um instrumento para o exercício do pensamento crítico em sala de aula, de forma que auxilia no processo e na construção de uma educação crítica e que rompa com a

perspectiva da hegemonia burguesa e do neoliberalismo. Para tanto, possibilita inclusive a transformação do espaço escolar e das complexas relações sociais que são parte inerente da realidade da escola.

No entanto, observamos que o ensino de Sociologia é historicamente ameaçado pelo fato de a disciplina possibilitar uma reflexão crítica sobre a estrutura social e os sujeitos que nela estão inseridos. A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contempla claramente o ensino dessa área, incorporando-a de maneira geral às ciências humanas, o que a torna mais superficial e banaliza sua importância.

É dessa maneira que a qualidade do ensino – reconhecida pela Constituição Brasileira como um direito fundamental – não pode ser alcançada com a redução de disciplinas como Sociologia e filosofia no currículo do Ensino Médio. Isso ocorre porque tal redução entra em contradição com alguns dos princípios e objetivos da educação nacional (Brasil, 1996).

A gestão democrática do ensino público, a garantia de um padrão de ensino de qualidade, e o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida são alguns desses princípios da educação nacional brasileira. Além disso, essa medida quebra o objetivo de proporcionar ao estudante uma compreensão mais profunda de sua realidade, já que lhe é retirado o instrumento que possibilita alcançar essas garantias.

A Sociologia no Brasil, enquanto disciplina da educação básica, nos anos de Ensino Médio da rede pública, não segue uma lógica periódica e permanente como, por exemplo, a matemática e a língua portuguesa, pois seu ensino é historicamente afetado pelas mudanças sociais, pelo neoliberalismo e pelos governos em curso. Investigar as intenções de projetos antidemocráticos e compreender o ensino de Sociologia no contexto liberal atual são tarefas importantes, pois ajudam a entender como a política institucional e suas diretrizes podem contribuir para a falta de promoção da formação integral do estudante.

No ano de 1942, a Sociologia desapareceu dos currículos como disciplina obrigatória. Durante a reforma educacional do governo de Getúlio Vargas, a disciplina foi retirada das escolas secundárias em um contexto marcado por diferentes fases de centralização política e de reestruturações nas legislações trabalhistas, sindicais e educacionais. Esse processo se articulava a um projeto de Estado que buscava controlar a formação ideológica da juventude e fortalecer uma identidade nacional alinhada ao autoritarismo varguista.

A Reforma Capanema, de 1942, marca o fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária (que durou, repita-se, de 1925 a 1942). A Reforma reorganizou a educação brasileira, em especial redefinindo o ensino secundário, agora dividido em dois segmentos, ginásial (4 anos) e colegial (3 anos), sendo que este se apresentava em dois formatos opcionais para os alunos: clássico e científico, ambos concebidos como preparatórios para o ensino superior; o primeiro mais voltado para as humanidades e o segundo, para as carreiras superiores técnico-científicas (Moraes, 2011, p.363).

Esse movimento de controle ideológico sobre o currículo não se encerrou com o Estado Novo. Ao contrário, ele reaparece em outros momentos autoritários da história brasileira, nos quais o ensino de Sociologia volta a ser retirado ou esvaziado, como ocorreu durante a ditadura militar.

No período da ditadura militar brasileira, a situação não foi diferente: a Sociologia novamente deixou de integrar o currículo básico. Como observa Mota (2005), essa retirada foi acompanhada pela inclusão de disciplinas como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudo de Problemas Brasileiros (EPB), criadas para difundir os valores do regime e regular a formação política dos estudantes.

Baseada ainda nesses princípios e ações, a reforma educacional reorganizou o conhecimento escolar, criando o ensino por áreas, e a proposta de ensinar os Estudos Sociais como a matéria prioritária para o ensino de história e geografia, de forma interdisciplinar, também ganhou fôlego nessa época, e em 1971, na reforma curricular, se efetiva seu ensino, que foi sistematizado por meio de currículos regionais. Estudos Sociais, OSPB, EMC e mudanças no ensino de línguas, tornando apenas “recomendável” o ensino de uma língua estrangeira moderna na escola básica (em detrimento da obrigatoriedade de períodos anteriores), e a ênfase em que esse ensino ocorresse com a escolha do inglês, são mudanças que expressam uma nova configuração no ensino das humanidades (Martins, 2014, p.44).

Além disso, a educação foi profundamente militarizada, tanto pela vigilância ideológica quanto pela presença direta das Forças Armadas na definição das diretrizes educacionais, o que consolidou a escola como instrumento de disciplinamento, controle social e combate às correntes críticas que pudessem questionar o autoritarismo vigente.

Com o avanço da redemocratização e a mobilização de movimentos populares em defesa da escola pública, novas reformulações surgiram no final dos anos 1970. Apenas em 1982 o ensino de Sociologia foi oficialmente reinserido no Brasil (Mota, 2005).

Mota (2005) destaca que, após algumas negociações na Câmara Federal, em meados de 1993, quando o tema voltou a ser discutido, a Sociologia foi incluída na Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. No entanto, ela foi apenas sugerida, junto com a filosofia, como elemento importante para o exercício da cidadania. Não se tornou uma disciplina obrigatória, mas sim uma das opções (atividades, projetos, outras disciplinas) para compor a parte diversificada do currículo do ensino médio.

Será apenas em 2008, por meio da Lei 11.684/2008, que se tornou obrigatório o ensino de filosofia e Sociologia nos currículos nacionais do Ensino Médio. As lutas pela inclusão da Sociologia na educação básica possuem raízes históricas e são parte de um processo que questiona a manutenção da nossa estrutura social brasileira, com histórico de governos ditatoriais e de extrema direita, voltados para políticas neoliberais.

Novamente a Sociologia e sua obrigatoriedade retornam às pautas da política brasileira junto com tentativas de reformas na política, educação e economia brasileira, anteriores ao Governo Dilma. Mas, durante seu primeiro governo, de acordo com Bastos (2017), foram várias as bandeiras defendidas pela FIESP e pela nova matriz econômica que propunha a redução de taxas de juros e tarifas de energia elétrica, a desvalorização do câmbio e desonerações tributárias, o crédito subsidiado, além de inúmeras concessões de serviços públicos para a iniciativa privadas.

Tais propostas, iniciativas e solicitações eram cotidianamente entregues ao governo, em conjunto com organizações empresariais e centrais sindicais. No entanto, durante o segundo governo, Dilma Rousseff “resolveu realizar um ajuste fiscal e monetário abrupto” (Bastos, 2017, p.03), fato que surpreendeu muitos da base eleitoral e grupos empresariais.

Dilma não realizou as manobras de conciliação executadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, as quais migravam entre a oposição empresarial e afastamento da base sindical. Nesse sentido, ocorreu uma unificação da burguesia e do grande empresariado em torno da bandeira do *impeachment*, concluído no dia 31 de agosto de 2016.

No dia em questão, a Presidenta da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff (PT) foi afastada de seu cargo devido à um processo de *impeachment* (golpe político) que determinou o final de seu mandato. Na ocasião, o processo foi votado pelo Congresso Nacional e pelo Senado. Nas ruas, as manifestações e protestos populares ganhavam espaço, assim como os setores religiosos, do agro e da extrema direita se organizavam.

Após o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, o Vice-Presidente, Michel Temer, assumiu a presidência da República e iniciou uma série de reformas neoliberais que o governo Dilma tentou barrar. Prevista na Lei 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio é parte essencial do projeto neoliberal que busca contemplar os interesses do capitalismo, com força de trabalho barata e ausência de pensamento crítico no ambiente escolar.

A atual Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, trouxe mudanças significativas na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para essa etapa da educação básica e ignora os avanços e as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação (PNE).

A Lei está abrigada por uma racionalidade maior, que alberga um conjunto de medidas, em curso ou em elaboração, cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda “mais mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo. Trata-se, assim, de uma nova fase de radicalização do neoliberalismo, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre do País, alcançada pelas políticas públicas inclusivas das duas primeiras décadas deste século (Moura e Filho, 2017, p.109).

Para justificar a aprovação da medida junto à população, utilizou-se o argumento de que os estudantes ganhariam autonomia no processo educacional, além de se promoverem campanhas que alimentaram a expectativa de flexibilização do ensino médio. Na tentativa de obter apoio social, também foi empregado o argumento do “caos”, utilizado para justificar as mudanças rápidas impostas pelo governo, explorando ao máximo os problemas existentes nessa etapa de ensino, como o alto índice de evasão e o baixo desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas nacionais (Ferretti, 2018, p. 25).

Apesar dos elementos acima apontados, a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. Nesse sentido a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo (Ferretti, 2018, p. 25).

Além dos limites impostos pela Reforma do Ensino Médio, especialmente no que se refere à restrição de direitos, a Sociologia está ameaçada, assim como a formação crítica e o aprofundamento nas questões sociais, políticas, culturais e econômicas. Há o risco de que a educação perca, com a não obrigatoriedade da Sociologia, a capacidade de promover uma formação humana e analítica.

Para tanto, com o olhar voltado para importantes teóricos da teoria marxista, como Karl Marx, Antonio Gramsci e Dermeval Saviani (2013; 2005) e Décio Saes, assim como os clássicos da Sociologia, Max Weber e Emile Durkheim, realizamos uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio e do capitalismo em sua fase neoliberal que afeta diretamente a educação.

Nesse sentido, reforçamos que o objetivo geral desta pesquisa documental de cunho bibliográfico é analisar o papel do ensino de Sociologia na Reforma do Ensino Médio. Para alcançar esse objetivo, pretende-se identificar como o ensino de Sociologia está organizado no contexto dessa reforma. Além disso, verifica-se, por meio de análise bibliográfica como o conteúdo de Sociologia é apresentado aos estudantes.

Por fim, a pesquisa busca demonstrar o papel e a posição da Sociologia na construção de narrativas sobre a realidade, considerando o impacto e as mudanças que a Reforma do Ensino Médio produz.

Para tanto, este trabalho será dividido em três seções centrais:

Em *2.1 Estado e hegemonia burguesa no Brasil*, verificamos que o Estado burguês no Brasil é uma construção histórica que expressa os interesses da classe dominante e que atua por meio da coerção e do consenso para manter a ordem capitalista. Utilizo autores da teoria marxista para demonstrar teoricamente que o Estado não é autônomo, mas reflete a dinâmica contraditória do capitalismo, reproduzindo suas relações de produção.

Demonstra-se que o capitalismo brasileiro é dependente e tardio, com uma transição que se inicia na Abolição da escravidão e se consolida após a industrialização, na década de 1950. Nesse sentido, a reflexão perpassa a questão do neoliberalismo enquanto resposta às crises de 1970 e enquanto programa político-econômico que reforça a precarização do trabalho. O conceito de hegemonia, de acordo com Antonio Gramsci, auxilia a compreender como o Estado mantém o domínio por meio da construção do consenso cultural e político.

No item 2.2 *Educação e escola pública no Brasil*, verificamos que a educação pública brasileira é marcada por desigualdades estruturais ligadas às lutas de classes e ao processo histórico da revolução burguesa. A reflexão é fundamentada principalmente em importantes obras de Décio Saes e de Dermeval Saviani, com a finalidade de debater a relação entre Estado, escola e educação, pois o Estado capitalista apresenta a escola como promotora da igualdade, mas mantém uma política educacional que reproduz a lógica do capitalismo e a ideologia burguesa. Neste sentido, constatamos que a educação está em disputa e pode ser vista como instrumento de integração ao sistema capitalista, assim como meio de luta e de emancipação da classe trabalhadora, pois a escola ocupa um campo estratégico de disputa entre as classes dominantes e as classes trabalhadoras.

Em 2.3 *A escola emancipatória e a formação crítica*, discute-se a relação entre escola e sociedade como um tema essencial nas Ciências Humanas, a partir das reflexões de Marx, Engels e Gramsci, sem perder de vista concepções contemporâneas, dada a atualidade e a importância do debate. Desenvolve-se a ideia de que a escola, na sociedade capitalista, reproduz a ideologia dominante e mantém as desigualdades sociais, mas também constitui um espaço de contradição e de possibilidade de transformação social.

A partir de István Mészáros, realiza-se uma análise sobre o sistema de capital e a questão escolar. Gramsci, por sua vez, ganha centralidade no texto diante da necessidade de se pensar uma escola pública, gratuita, unitária e integral, capaz de formar sujeitos autônomos, críticos e conscientes.

Diante desse contexto, a presente pesquisa se justifica por sua relevância tanto teórica quanto social. No plano teórico, busca-se analisar os impactos da Reforma do Ensino Médio sobre o ensino de Sociologia, contribuindo para a compreensão crítica das políticas educacionais contemporâneas e das transformações curriculares que redefinem o papel das disciplinas de base na formação dos estudantes.

Ao investigar essas mudanças, a pesquisa oferece subsídios para refletir sobre o sentido da educação como prática social, política e emancipatória, evidenciando a importância da Sociologia para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua posição histórica e social, capazes de problematizar as estruturas de poder que atravessam o cotidiano.

No plano social, a investigação se mostra relevante por revelar como alterações estruturais na escola, como a redução da carga horária e a flexibilização curricular, impactam diretamente a aprendizagem e a formação cidadã. Compreender essas dinâmicas é essencial para identificar estratégias pedagógicas capazes de resistir às

pressões do tecnicismo e do mercado, promovendo práticas educativas que valorizem a reflexão crítica, o debate democrático e a consciência social. Além disso, a pesquisa contribui para a discussão sobre a preservação da diversidade cultural, das múltiplas formas de conhecimento e da função social da escola, oferecendo elementos que podem orientar educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais na construção de uma educação mais inclusiva, crítica e emancipatória.

Ao articular análise teórica e implicações práticas, este estudo evidencia que compreender o impacto da Reforma do Ensino Médio sobre o ensino de Sociologia é fundamental não apenas para a disciplina em si, mas também para pensar a educação brasileira em sua dimensão social, ética e política, reafirmando a importância de formar cidadãos capazes de intervir na realidade e transformar suas condições de vida.

Portanto, esta pesquisa se propõe a aprofundar a compreensão dos efeitos da Reforma do Ensino Médio sobre o ensino de Sociologia, destacando sua importância tanto para o debate acadêmico quanto para a prática educacional. Ao analisar os impactos estruturais e as possibilidades de resistência pedagógica, busca-se oferecer subsídios para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua realidade social e aptos a intervir na transformação de seu contexto. Assim, o estudo reforça a necessidade de pensar a educação como instrumento de emancipação e cidadania, evidenciando a relevância de políticas e práticas que promovam aprendizado crítico e inclusivo.

1.2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e documental, orientada pelos princípios do materialismo histórico-dialético. Essa abordagem permite compreender a educação, e em especial o ensino de Sociologia, como fenômenos históricos e socialmente determinados, atravessados pelas contradições da sociedade capitalista. Sob essa perspectiva, buscou-se analisar as políticas educacionais como expressões concretas das disputas de hegemonia e da reprodução das relações de classe no interior do Estado burguês.

Nesse horizonte teórico-metodológico, a pesquisa aprofunda a relação entre o método dialético de Marx e o objeto investigado, compreendendo a Reforma do Ensino Médio como expressão das determinações históricas do capitalismo brasileiro em sua fase neoliberal.

Ao adotar a dialética marxiana, o estudo busca desvendar não apenas as mudanças explícitas nas políticas educacionais, mas sobretudo as mediações que as

conectam às transformações estruturais do Estado e às necessidades de reprodução do capital no século XXI. Essa perspectiva permite entender a reforma como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração das formas de trabalho, de subjetividade e de formação escolar, no qual a educação passa a ser orientada por princípios de eficiência, flexibilização e adequação às demandas do mercado.

Assim, a Reforma do Ensino Médio não é analisada como um evento isolado, mas como síntese de contradições acumuladas historicamente — entre formação crítica e formação para o trabalho, entre universalização do acesso e aprofundamento das desigualdades, entre a função emancipadora da escola e seu uso como instrumento de legitimação da ordem vigente. Tal abordagem dialética possibilita identificar as forças sociais que disputam o sentido da educação e situar o lugar da Sociologia nesse processo.

Enquanto investigação bibliográfica, o estudo abrangeu autores clássicos e contemporâneos que tratam das relações entre Estado, hegemonia, educação e formação crítica. Entre os referenciais teóricos centrais, destacam-se Karl Marx, Antonio Gramsci, Décio Saes, Dermeval Saviani e István Mészáros, cujas contribuições permitem articular a função social da escola com o projeto político-econômico do capitalismo em sua fase neoliberal. Além disso, foram consultados artigos científicos, dissertações e produções acadêmicas que analisam a Reforma do Ensino Médio e os impactos das políticas educacionais recentes sobre o ensino de Sociologia no Brasil.

A pesquisa possui também caráter documental, fundamentado na análise de legislações e normativas oficiais que orientam a educação brasileira. Entre os principais documentos examinados, estão: a Lei nº 13.415/2017, que institui a Reforma do Ensino Médio; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foram também considerados relatórios do Ministério da Educação (MEC), pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), materiais de entidades representativas de educadores e publicações de movimentos sociais vinculados à defesa da escola pública. A análise desses documentos buscou identificar as contradições e os sentidos políticos que orientam as transformações curriculares e o lugar reservado à Sociologia no novo formato do Ensino Médio.

O recorte temporal compreende o período de 2017 a 2025, correspondente à vigência e consolidação da Reforma do Ensino Médio e à implementação progressiva da BNCC nas redes públicas e privadas de ensino. A ênfase nacional justifica-se pela abrangência da reforma, que incide sobre todo o território brasileiro e sobre diferentes

sistemas de ensino, revelando desigualdades regionais, tensões ideológicas e desafios comuns à prática docente. Assim, este trabalho articula reflexão teórica e análise documental para compreender o papel da Sociologia no contexto da educação brasileira contemporânea, evidenciando suas potencialidades críticas frente ao avanço das políticas neoliberais.

Nesse contexto, reafirmo que o objetivo central desta pesquisa consiste em avaliar criticamente o Ensino Médio brasileiro a partir das transformações promovidas pela Reforma de 2017 e pela implementação da BNCC. Mais do que descrever mudanças legais ou curriculares, busco compreender como tais políticas têm reconfigurado a organização do trabalho pedagógico, a formação integral prevista para os estudantes e, sobretudo, o espaço destinado ao ensino de Sociologia.

Ao analisar as determinações estruturais, os discursos que legitimam a reforma e seus efeitos concretos sobre o cotidiano escolar, procuro evidenciar em que medida o novo modelo de Ensino Médio atende — ou contraria — as finalidades democráticas atribuídas à educação básica, bem como identificar os limites e possibilidades que permanecem para uma formação crítica em uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades e pelas orientações neoliberais.

2. ESCOLA EMANCIPATÓRIA E O ESTADO BURGUEÊS: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, HEGEMONIA E FORMAÇÃO CRÍTICA, COM BASE EM GRAMSCI, SAES E SAVIANI

Dando continuidade à análise do percurso histórico do ensino de Sociologia apresentado na introdução, esta seção busca compreender as bases teóricas que sustentam a escola na sociedade capitalista. A partir das reflexões de Gramsci, Saes, Saviani e Mézáros, discute-se a dualidade entre hegemonia e emancipação e a função social da escola como espaço de disputa ideológica, preparando o terreno para a análise da Reforma do Ensino Médio no capítulo seguinte.

O objetivo desta seção é realizar uma reflexão aprofundada sobre a escola emancipatória e o Estado burguês. Em torno deste debate, a questão do capitalismo e da escola enquanto aparelho privado de hegemonia é central para compreender a questão da escola unitária. Para tanto, subdividimos em três subseções as nossas análises:

Em *2.1 Estado e hegemonia burguesa no Brasil*, verificamos que o Estado burguês no Brasil é uma construção histórica que expressa os interesses da classe dominante e que atua por meio da coerção e do consenso para manter a ordem capitalista. Utilizaremos autores da teoria marxista para demonstrar teoricamente que o Estado não é autônomo, mas reflete a dinâmica contraditória do capitalismo, reproduzindo suas relações de produção.

O capitalismo brasileiro é dependente e tardio, com transição iniciada na Abolição da escravidão e consolidada após a industrialização, na década de 1950. Nesse sentido, a reflexão irá perpassar a questão do neoliberalismo enquanto resposta para as crises de 1970 e enquanto um programa político-econômico que reforçou a precarização do trabalho. O conceito de hegemonia, de acordo com Antonio Gramsci, nos auxiliará a entender como o Estado mantém o domínio por meio da construção do consenso cultural e político.

No item *2.2 Educação e escola pública no Brasil*, verificamos que a educação pública brasileira é marcada por desigualdades estruturais ligadas às lutas de classes e ao processo histórico da revolução burguesa. Fundamentamos nossa reflexão principalmente em importantes obras de Décio Saes e de Dermeval Saviani, com a finalidade de debater a relação entre Estado, escola e educação, pois o Estado capitalista apresenta a escola como promotora da igualdade, mas mantém uma política educacional que reproduz a lógica do capitalismo e a ideologia burguesa.

Neste sentido, observamos que a educação está em disputa e pode ser vista como instrumento de integração ao sistema capitalista, assim como meio de luta e de emancipação da classe trabalhadora, pois a escola ocupa um campo estratégico de disputa entre as classes dominantes e as classes trabalhadoras.

Em 2.3 *A escola emancipatória e a formação crítica*, discute-se a relação entre escola e sociedade como um tema central nas Ciências Humanas, tomando como referência as reflexões de Marx, Engels e Gramsci, articuladas a contribuições contemporâneas que reforçam a atualidade do debate. Argumenta-se que a escola, na sociedade capitalista, reproduz a ideologia dominante e sustenta desigualdades sociais, mas também constitui um espaço de contradição e de possibilidades de transformação.

Com base em István Mészáros, aprofundamos a análise sobre o sistema do capital e seus impactos na educação. Gramsci, por sua vez, assume papel central ao subsidiar a reflexão sobre a necessidade de uma escola pública, gratuita, unitária e integral, capaz de formar sujeitos autônomos, críticos e conscientes.

2.1 Estado e hegemonia burguesa no Brasil

Ao discutirmos a questão do Estado e da hegemonia burguesa, principalmente no cenário brasileiro, é necessário realizar uma reflexão conceitual daquilo que já foi amplamente desenvolvido pela Ciência Política, assim como pela teoria política liberal e pelo marxismo.

Trata-se de uma longa discussão que retorna aos princípios da Ciência Política¹, com Nicolau Maquiavel, John Locke, Hobbes, Montesquieu, Espinosa, entre outros importantes clássicos, detemos nossa análise para o campo de análise na abordagem do campo marxismo que, em grande medida, entende o Estado como uma construção histórica que desempenha funções coercitivas, assim como consensuais e atende prioritariamente aos interesses da classe dominante.

O Estado é violência condensada em leis e a condensação da correlação de forças de diversas classes sociais e interesses de grupos sociais que ao se desenvolverem na sociedade buscam alcançar seus objetivos. Para tanto, assume as demandas e as posições da classe dominante. Mas,

¹ Os autores mencionados são de grande importância para o debate acerca do Estado, mas o objetivo deste trabalho não é ampliar e aprofundar a discussão no campo liberal. Ainda assim, refere-se a esses autores devido à importância de suas obras e indicamos a leitura desses clássicos do pensamento liberal.

quando não se apresenta como uma prática, o Estado também produz marcas com sentido de comunidade, como os relatos que conformaram a nação, nas respostas a desastres, ou em imaginários de igualdade (Santos, 2023, p.478).

Conforme Santos (2023, pp.478-479) indica em *Concepção de estado em Marx, degradação dos direitos do trabalho e o governo Bolsonaro*, as classes sociais conservam seu poder político de acordo com seus interesses e contam com a força social para organizar a vida na sociedade civil. Por ser assim, o Estado assume o papel de

centro do poder político porque é nele que se condensa a força social que organiza a vida em comum. Sem Estado não seria possível dar forma a nenhum projeto e interesse de classe (Santos, 2023, p.479).

Fato é que o Estado não pode ser compreendido como uma categoria unívoca ou homogênea, pois é necessário compreendê-lo enquanto uma relação social contraditória que está vinculada organicamente com a dinâmica do capitalismo. Essa perspectiva é oposta com a concepção de um Estado autônomo, como é defendido pela linha liberal e burguesa que dissocia as esferas da política e da economia.

Segundo Saes (1985, p.26),

Assim, a correspondência entre o Estado burguês e as relações de produção capitalistas não consiste numa relação causal unívoca: determinação do Estado pelas relações de produção. Qual então, a natureza dessa correspondência? Um tipo particular Estado (o burguês) corresponde a um tipo particular de relações de produção (capitalistas) na medida em que só uma estrutura jurídico-política específica torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas. Essa é a verdadeira relação entre o Estado burguês e as relações de produção capitalistas: só o Estado burguês torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas. Passemos à análise dessa relação.

Sendo assim, o Estado é compreendido neste trabalho enquanto uma estrutura complexa e constituída por uma rede de funções e de relações que expressam e reproduzem a ideologia burguesa, inserido essencialmente na lógica da dominação e da opressão. Por ser uma configuração histórica e dinâmica, é marcado pelos conflitos de classe, os quais são antagônicos (Poulantzas, 1978).

Em *Para além do Leviatã: crítica do Estado* (2021), István Mészáros, pensador húngaro de grande importância na temática do desenvolvimento do capitalismo e do Estado burguês, reflete acerca da incontornabilidade do Capital e a relação com o Estado burguês.

A partir de Marx e Lenin compreende que trata-se de uma construção histórica de muitos séculos com determinações específicas do sistema do capital, poderes

fundamentais e necessárias limitações. Segundo o autor, o capitalismo é uma forma de produção recente e o Estado capitalista contempla problemas históricos do conjunto de relações históricas estranhadas e multidimensionais dessa forma de produzir (Mészáros, 2021, p.64).

Sem dúvida o Estado é histórico em sua constituição objetiva materialmente fundada e em sua determinação estrutural. A exemplo de todas as instituições humanas, o próprio Estado é historicamente produzido e mantido no curso das eras (Mészáros, 2021, p.65).

Fato é que o Estado capitalista, mesmo com a automitologia “democrática” nunca abandonou a exploração autoritária de seu domínio, de forma que protege com todas as suas forças, politicamente e militarmente, a propriedade privada dos meios de produção (Mészáros, 2021, p. 65).

Para Mészáros, o fenecimento do Estado burguês está necessariamente ligado à superação do trabalho alienado e do sistema do Capital - 3 pilares do capitalismo: Capital, Estado e trabalho. Segundo o autor (2021, p.89), uma das bases do Estado burguês é a expropriação do mais trabalho na sociedade de classes que impulsiona e assegura a reprodução permanente da sociedade capitalista.

Acontece que a mesma determinação também é a razão principal pela qual, em tempos de crises periódicas maiores e até de “derrubada” de qualquer uma das formas de sociedades desse tipo, prevalece somente a “troca de pessoal”. Esse é o caso até quando a forma dada (por exemplo, a feudal) é transmutada em outra forma (a saber, a burguesa), enquanto retém sua substância explorada de classe - isto é, expropriada de mais-trabalho. Assim, testemunhamos as transformações da forma escravista para a forma feudal e da feudal para a capitalista (Mészáros, 2021, p. 67).

É no interior das formações capitalistas que uma variedade de formas políticas são elaboradas, como por exemplo, as ditatoriais ou as democráticas, muitas vezes com um vai e vem transicional entre ditadura e democracia. Fato é que na forma democrática burguesa

não se pode permitir que algo interfira significativamente no processo de reprodução social substantivamente explorador de classe sob a distribuição discriminatória privilegiada de mais-trabalho, característica de todas as formações sociais em que interesses e antagonismos de classes devem prevalecer (Mészáros, 2021, p. 68).

Sendo assim, o capitalismo, enquanto formação e reprodução social, expressa a relação continuada de classe entre capital e trabalho - no domínio político, a novidade economicamente dominante cria uma falsa aparência de “sistema democrático”, ideologicamente racionalizado e idealizado.

Quando avançamos para o caso brasileiro, em suas particularidades e complexidades, percebemos o modelo de capitalismo consolidado na América Latina, particularmente no Brasil possui característica de um capitalismo dependente quando observado o quadro do capitalismo mundial.

Dentre importantes autores que contemplam a discussão sobre o desenvolvimento capitalista no Brasil, citamos Nelson Werneck Sodré, Caio Prado Jr e Florestan Fernandes como pensadores indispensáveis para uma análise melhor aprofundada sobre o que denominam por revolução burguesa, com as diferenças analíticas próprias de cada teórico.

Fato é que a inserção do Brasil na política e economia internacional ocorre dentro da realidade de dependência enquanto um processo permanente e que conduz a organização dos processos de produção e de reprodução capitalista de forma dependente².

Utilizamos a obra de Décio Saes (1985), *A formação do Estado burguês no Brasil (1888-1891)*, para conceituar teoricamente esse processo no caso brasileiro. A revolução política burguesa é um dos aspectos do processo geral do capitalismo que cria o Estado burguês que “organiza de um modo particular a dominação de classe” e que “corresponde a relações de produção capitalista” (Saes, 1985, p.25).

Para Saes (2016, p.12), no Brasil, a transição para o capitalismo tem início com a Revolução política burguesa que teve a Abolição da escravidão (1888) e a Proclamação

² Sobre o debate acerca da revolução burguesa e da formação social brasileira, ver: *Formação Histórica do Brasil* (1962), de Nelson Werneck Sodré. No livro em questão, Sodré defende uma interpretação etapista da história brasileira, influenciada pelo marxismo soviético. Para ele, o Brasil teria passado por um período feudal ou semifeudal, marcado pela ausência de relações capitalistas plenamente desenvolvidas. A revolução burguesa, nessa leitura, só se completaria posteriormente, mediante o fortalecimento do Estado nacional e da industrialização. Assim, Sodré entende o processo histórico como uma sequência de etapas necessárias — feudalismo → capitalismo — cujo atraso explicaria a dependência econômica do país. Em contraposição, Caio Prado Jr. em *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942) e *A Revolução Brasileira* (1966) argumenta que a colonização foi, desde o início, estruturada para atender às exigências do mercado capitalista internacional. Para o autor, não houve feudalismo; ao contrário, a colônia já nasceu integrada ao capitalismo mercantil europeu. A estrutura colonial, orientada para a produção voltada ao exterior, estabeleceu um padrão de organização econômica que impediu a formação de uma burguesia nacional revolucionária. Assim, para Caio Prado Jr., não se trata de atraso, mas de função histórica dentro da expansão capitalista. Para Florestan Fernandes — Em *A Revolução Burguesa no Brasil* (1975) e *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina* (1976), mais um intérprete do pensamento social brasileiro, também rejeita a visão de Sodré. Para o autor, o Brasil não percorreu uma sequência linear de estágios; ao contrário, foi incorporado desde cedo a um padrão de capitalismo dependente, condicionado por forças externas e por uma elite interna conservadora. A chamada “revolução burguesa” brasileira não promoveu ruptura, mas uma modernização conservadora, marcada por compromissos entre as classes dominantes coloniais e o capital internacional. Assim, diferentemente do modelo europeu, não houve aqui uma burguesia revolucionária capaz de instaurar um Estado democrático-burguês pleno.

da República (1889), com ponto final de transição no fim da década de 1950, momento em que a

atividade industrial suplanta a agricultura; superação essa convencionalmente aferida segundo o critério da participação relativa dos dois setores no PIB. Como, na maior parte dos países do Primeiro Mundo, a transição para o capitalismo já se completou em fins do século XIX ou inícios do século XX, muitos economistas e historiadores brasileiros concluem, corretamente, que o capitalismo brasileiro deve ser qualificado como um capitalismo tardio ou retardatário. De fato: do ponto de vista cronológico, esse atraso é inegável, e influenciará o curso do desenvolvimento do capitalismo no país (Saes, 2016, p.12).

Dentre as transformações ocorridas, destaca-se a nova configuração do papel do Estado, assim como as mudanças nos processos de produção. A partir desse cenário, observa-se um aumento contínuo da presença do Estado nos mecanismos de regulação da força de trabalho, o que tem contribuído para a fragilização dos direitos e garantias dos trabalhadores.

As alterações na estrutura produtiva, por sua vez, geraram impactos negativos expressivos para os trabalhadores em nível mundial, sendo ainda mais intensos no Brasil, onde se verificam o agravamento do desemprego, o avanço da terceirização e da informalidade, o crescimento da rotatividade no mercado de trabalho e o rebaixamento dos salários (Santos, 2023, p.02).

Na contemporaneidade é necessário considerar determinadas mediações históricas, como as estratégias de superação da crise capitalista da década de 1970, que provocaram profundas transformações nas esferas social, econômica e política, de forma que o capitalismo encontrou no programa neoliberal as formas de superação da crise orgânica do capital.

As medidas daquilo que se compreende como a “revolução conservadora” de Margareth Thatcher e Ronald Reagan, durante 1979 e 1981, fez com que o capital fosse capaz de remover grande parte dos mecanismos de controle e restrições que limitavam e direcionavam a atuação econômica nas nações industrializadas (Osorio, 2019).

A centralidade da moeda no funcionamento do sistema capitalista conferiu à liberalização e à desregulamentação um papel estratégico, produzindo efeitos significativos sobre a dinâmica econômica e, conseqüentemente, sobre os Estados, a democracia e as políticas (Osorio, 2019).

O cenário atual, caracterizado pela crise orgânica do capitalismo, revela o fortalecimento de partidos e organizações de extrema-direita, acompanhado do aprofundamento da repressão às massas populares.

Essa conjuntura política e econômica nos remete ao conceito de hegemonia elaborado por Antonio Gramsci (1891-1937), que se torna essencial para a interpretação dos fundamentos estruturais do capitalismo.

Fato é que o Brasil, de capitalismo dependente, está imerso em contexto de capitalismo imperialista e é portador de uma trajetória conservadora e com diversos momentos de governos autoritários devido à frágil democracia burguesa.

Desde meados da década de 1960, consolida-se no Brasil a difusão da obra de Antonio Gramsci, marcada por sua primeira tradução e edição nacional. Entre 1966 e 1968, a Editora Civilização Brasileira — sob a direção de Ênio Silveira — publicou quatro dos seis volumes da edição temática dos Cadernos do Cárcere, além de uma coletânea das *Cartas do Cárcere*.

Esse esforço editorial foi conduzido, em grande medida, por Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder — nomes centrais na recepção e difusão gramsciana no país. A proposta desses primeiros tradutores não era apenas tornar a obra acessível em português, mas apresentar Gramsci como filósofo da cultura e da práxis, enfatizando sua dimensão intelectual e interpretativa da realidade social brasileira.

Portanto, pode-se afirmar que as primeiras edições em português da obra de Gramsci no Brasil datam de 1966–1968, e que Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder foram protagonistas fundamentais desse processo de tradução, edição e difusão do pensador comunista no Brasil.

A partir da década de 1980, as formulações teóricas gramscianas passaram a exercer influência mais significativa sobre as estratégias políticas das organizações de esquerda, sobretudo no debate acerca da construção de uma frente democrática. No campo da educação, em especial nas pesquisas voltadas às políticas públicas, o pensamento gramsciano é um importante referencial teórico (Martins, Pires e Lopes, 2021).

Mas, vale destacar também os nomes de Anita Helena Schlesener, Marcos Del Roio, Edmundo Fernandes Dias e Giovanni Semeraro como importantes intérpretes da teoria gramsciana no Brasil.

Ex presidentes da International Gramsci Society (IGS-Br), uma instituição sem fins lucrativos existente no Brasil desde 2015 e que associa importantes autores e leitores

do pensador sardo, efetivaram importantes trabalhos de difusão do pensamento gramsciano brasileiro. A IGS-Br, por sua vez, possui mais de 200 filiados brasileiros e produz importantes eventos acadêmicos e publicações sobre Gramsci – de perspectivas e campos teóricos distintos -, bem como a tradução atual dos Cadernos do Cárcere, disponibilizado de forma gratuita para pesquisadores de todo o Brasil³.

Com a finalidade de contextualizar Gramsci, utilizamos a pesquisa de Marília Gabriella Borges Machado, ex coordenadora de Comunicação Social da IGS-Br e especialista em Antonio Gramsci, para nos auxiliar a compreender a teoria política gramsciana, bem como sua trajetória política e pessoal.

Em *Gramsci em movimento: Política, trabalho e revolução (1917-1926)*. Segundo a autora, (Machado, 2025), a autora demonstra que Antonio Gramsci foi político, crítico literário e linguista italiano, reconhecido como um dos mais relevantes pensadores marxistas do século XX.

Esteve presente na fundação do Partido Comunista Italiano (PCI), no ano de 1921, e elaborou uma ampla e original teoria sobre o sistema capitalista, tendo o Estado como eixo central de análise, além de apresentar uma concepção particular do processo revolucionário. Sua produção intelectual foi profundamente influenciada pelo contexto histórico que vivenciou, especialmente o período da Primeira Guerra Mundial e as transformações do capitalismo que marcaram a Itália naquele momento.

Ser dirigente político e teórico que lutou contra o reformismo socialista e o sectarismo, é o que diferencia Gramsci de tantos intérpretes e militantes do século XX. Em Gramsci não há espaço para autoritarismos e ausência de democracia operária. A transformação ético-moral da sociedade implica justamente que uma nova sociabilidade seja produzida por quem está às margens. A subjetividade antagônica e a vontade coletiva ganham fôlego e organização independentemente das mazelas e misérias do capitalismo quando as massas entendem a necessidade do espírito de cisão e de uma nova civilização (Machado, 2025, p.19).

Devido à sua trajetória política e pessoal, Gramsci é um autor que não possui uma obra sistematizada e uma escrita acadêmica concisa. Durante anos foi jornalista do Partido Socialista Italiano (PSI) e do PCI. Os *Cadernos do Cárcere*, sua obra mais conhecida e estudada no Brasil, foi escrita por Gramsci durante o período em que esteve preso pela ditadura fascista de Benito Mussolini (Machado, 2025).

³ Para mais informações e acesso aos *Cadernos do Cárcere* traduzidos em português sob a gestão de Anita Helena Schlesener, Michelle Fernandes Lima, Marília Gabriella Borges Machado, Percival Tavares e Maria Margarida Machado (2022-2024), verificar o site da IGS-Br: <https://igsbrasil.org>.

De acordo com Vieira e Giaretta (2023),

O intelectual marxista Antonio Gramsci ocupou-se em compreender as mudanças no trabalho, na produção e nas relações de poder da nascente sociedade urbano-industrial de início do século XX. Compreendia que tais mudanças não possuíam caráter de originalidade, ou seja, tratava-se de uma fase um pouco mais intensa, que mantinha características anteriores de industrialização (Vieira e Giaretta, 2023, pp.16-17).

Gramsci compreendia que a estrutura fundamental da sociedade capitalista se preservava, adquirindo apenas características específicas que garantiam sua continuidade e permanência. Esse processo se expressava como uma racionalidade hegemônica. A palavra hegemonia, segundo análise de Vieira e Giaretta (2023), aparece escrita por 287 vezes nos 29 cadernos que compõem os *Cadernos do Cárcere*, em grande medida como uma forma de dominar sem violência, mas com consenso no campo político, cultural, moral e linguístico.

A ideia de hegemonia de Gramsci possibilita a compreensão do estado de dominação da grande massa frente ao sistema de produção burguês. Dentro dessa lógica hegemônica, o sistema capitalista de acumulação e produção de desigualdades opera não apenas pela via da opressão/dominação, mas principalmente pelo convencimento – produção do consenso (Vieira e Giaretta, 2023, p. 17).

Segundo Martins, Pires e Lopes (2021), os conceitos trabalhados por Gramsci nos *Cadernos do Cárcere* como subalternidade, reforma intelectual e moral, revolução passiva, educação, autoeducação das massas e jacobinismo, entre outros, estão intrinsecamente interligados com o conceito de hegemonia e são necessários para compor um sistema teórico articulado.

Na perspectiva de Edmundo Fernandes Dias (1991), um dos maiores especialistas sobre o autor sardo, o conceito de hegemonia deve ser sempre tratado a partir da perspectiva revolucionária gramsciana.

Conforme nos indica Martins, Pires e Lopes (2021), é uma perspectiva que compreende a construção da hegemonia junto com uma classe social – seja ela a classe dominante ou as classes subalternas -, de modo que estas elaboram sua visão de mundo e estruturam o campo das suas lutas e interesses com alianças estratégicas.

Para tanto, essa formulação reforça o entendimento de que a hegemonia, longe de se restringir à esfera do convencimento e do consenso, implica também o uso da coerção

como parte integrante da construção e da manutenção do poder político e é um instrumento utilizado para a manutenção da ideologia burguesa e do Estado burguês.

2.2 Educação e escola pública no Brasil

A questão da educação e da escola pública brasileira perpassa a luta de movimentos sociais e também o processo de revolução burguesa no país, conforme indica Saes (2014, p.245) em *Fracasso escolar e classes sociais no Brasil atual*. Segundo o autor, as revoluções políticas burguesas dos séculos XVII, XVIII e XIX “não levaram à criação imediata de um sistema de educação pública, que estivesse fundado nos princípios do ensino público, gratuito e obrigatório” que proporcionasse uma educação de qualidade para todos.

Os sistemas nacionais de educação, emergentes na fase de formação da sociedade burguesa moderna, tinham um caráter claramente dual. Em países como a França, a Inglaterra e a Alemanha, a “escola dos ricos” coexistia com a “escola dos pobres”, ainda na segunda metade do século XIX (Saes, 2014, p.245).

No artigo em questão o autor analisa o fracasso escolar no Brasil como um fenômeno social que é estruturalmente vinculado às relações de classe e à reprodução da sociedade capitalista. Quando instaurados o Estado burguês e o regime democrático de direito, as classes trabalhadoras, em um terceiro momento a partir do século XX, na década de 1960, deflagaram um ciclo de democratização das instituições políticas presentes na sociedade civil.

Segundo Saes (2014), a ampliação do acesso à educação pública fundamental contribuiu para a consolidação de um padrão educacional que privilegia a classe média ao passo que mantém a exclusão educacional dos filhos da classe trabalhadora. O argumento é de que a escola pública brasileira, ao adotar um padrão de ensino construído a partir dos horizontes ideológicos e do capital cultural da classe média, inviabiliza o sucesso escolar dos alunos filhos da classe trabalhadora.

De acordo com o autor,

se o Estado capitalista tem necessariamente de implementar uma política educacional seletiva, que corresponda ao modelo capitalista da divisão social do trabalho, ele também tem necessariamente de construir uma aparência igualitária e niveladora para o seu aparelho educacional. É da essência do Estado capitalista apresentar-se como representante dos interesses de todos os cidadãos, em todos os níveis de sua ação. Isso implica, no plano específico da ação educacional, que o Estado capitalista se exiba como a instituição que

garante a igualdade de oportunidades a todos que queiram se elevar ao topo da vida econômica e social. A construção do mito da escola única é, de resto, especialmente importante para o Estado capitalista, pelo fato de que a escola é uma das únicas instituições da sociedade capitalista que pode ser apresentada de modo convincente às classes populares como instrumento privilegiado da construção da “sociedade aberta”, onde todos terão chances de chegar ao topo, desde que se mostrem capazes (Saes, 2016, p.247).

Enquanto solução, Saes (2016) sistematiza que a aparente democratização do acesso à escola pública não tem relação com a igualdade de oportunidades, pois o próprio sistema educacional reproduz, de forma velada, as desigualdades sociais. Para o autor, a superação desse quadro deve ocorrer com uma ruptura estrutural com o modelo capitalista de sociedade e a construção de um projeto educacional vinculado com um novo projeto de sociabilidade.

No entanto, o objetivo subjacente das políticas educacionais, no contexto das sociedades capitalistas, permanece a manutenção do *status quo* com a finalidade de assegurar a posição de superioridade da classe burguesa e a subalternidade da classe trabalhadora. Ausente a luta social organizada pela ampliação do acesso à educação, em especial ao ensino superior, o resultado é a perpetuação das desigualdades (Pacheco, 2021).

É sabido que, formalmente, todos sejam considerados iguais perante a lei. Mas, conforme refletimos no decorrer do item *2.1 Estado e hegemonia burguesa no Brasil*, o Estado é expressão e condensação dos interesses das classes dominantes e atua como instrumento das desigualdades estruturais. Sendo assim, não é possível compreender como natural, neutro ou inevitável o papel dos aparelhos privados de hegemonia, como a escola e seu papel educativo na sociedade, sem entender a questão de classe e os limites do Estado burguês.

Ao compreender tais questões sob à luz dos processos históricos, refletimos que a sociabilidade burguesa, que surgiu na transição do feudalismo para o capitalismo, foi estruturada sobre a base de uma profunda divisão social, marcada por desigualdades e opressões de classe que se perpetuam por meio de instituições, entre elas a escola (Pacheco, 2021).

No capitalismo e no Estado burguês, a escola e a educação, portanto, estão subordinados às demandas que são impostas pelo processo de acumulação do capital, pelos interesses das grandes corporações e do mercado financeiro, assim como são sucateadas pelas políticas neoliberais. Conforme demonstra Pacheco (2021), nos momentos de crise estrutural do capital, é ainda mais descarada a posição do Estado

enquanto defensor de uma concepção dualista de educação, que reproduz e legitima as desigualdades de classe.

A relação da educação com os interesses das classes dominantes não é algo novo. No Brasil, essa situação se agrava pelas fortes desigualdades sociais e pelas marcas deixadas pelo fim tardio da escravidão, cujos efeitos ainda são sentidos. O racismo estrutural, ligado ao próprio sistema capitalista, fica ainda mais evidente quando faltam políticas públicas eficazes para garantir a inclusão educacional (Pacheco, 2021, p.05).

Sob o capitalismo, a educação é subsumida na instrução. As razões são conhecidas: primeiro, a educação/instrução das classes trabalhadoras deve ser feita a conta-gotas, pois é matéria explosiva; segundo, subsumida, ela ocorre em um espaço de informalidade onde o status quo age livre de qualquer contraposição (...). Centrada na escola; espalhada pelos seus recantos de maneira informal, esta educação omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de preparação para uma vida que já está pronta, e que deve ser apenas aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços. Aqui a formação prevê como objetivo central a integração do estudante ao sistema social vigente, livre de análise de suas contradições – vale dizer: livre da análise crítica da exploração a que seres humanos submetem outros seres humanos para acumular capital e suas consequências (Freitas, 2009, p. 80-81).

Compreende-se, portanto, que a educação e a escola são dois campos estratégicos na lógica das relações sociais e, na contemporaneidade, revela-se como um dos espaços centrais de disputa entre as classes sociais pelo seu controle. Tal disputa materializa-se no interior das discussões e da implementação das políticas educacionais — como é o caso dos currículos escolares —, que, em última instância, buscam atender prioritariamente aos interesses de determinada classe social.

A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação do seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação (Saviani, 1986, p.35)

A educação é instrumento de transformação social, assim como a escola é espaço para isso, sendo necessário que a classe trabalhadora se organize para defender seus interesses pela luta de oportunidades e de educação de qualidade. Ao considerar a análise dos autores marxistas já mencionados neste trabalho, compreendemos que é por meio da organização e da luta articuladas aos processos educativos que é possível se pensar na emancipação humana.

Em termos de disputa de hegemonia, essa luta ocorre tanto no campo do mundo do trabalho, quanto na esfera política e educacional, pois a formação escola possui um papel essencial que vai além da reprodução do capital.

A reflexão que se desenvolve nesta seção é um convite a pensar a escola para além de suas paredes e de seus currículos: é pensar a escola como expressão viva das contradições do Estado burguês, como campo onde se travam silenciosas e intensas disputas por sentidos, valores e futuros possíveis. Ao situar este debate na estrutura geral da dissertação, busca-se compreender de que modo o Estado, em sua forma histórica e ideológica, molda os caminhos da educação e impõe os limites de sua ação transformadora.

Entretanto, é justamente nesses limites que germinam as possibilidades de ruptura. Atravessando as formulações de Gramsci, Saes, Saviani e Mészáros, este percurso teórico propõe uma travessia — do entendimento do Estado como aparelho de hegemonia à concepção da educação como prática emancipatória. Trata-se, portanto, de um movimento que parte da estrutura e chega ao humano; do poder à consciência; da dominação à possibilidade de liberdade.

2.2.1 A análise de Saviani e a Teoria Histórico-Crítica

Dermeval Saviani nasceu em 25 de dezembro de 1943, em uma fazenda localizada na região de Santo Antônio de Posse, interior de São Paulo, sendo o quinto de oito irmãos. Em 1948, a família se mudou para a cidade de São Paulo devido às condições da vida no campo que impossibilitavam a sobrevivência familiar. Nos anos 1960, Saviani viveu os anos da ditadura militar em sua juventude, a qual foi marcada por inúmeras dificuldades enquanto foi estudante de Filosofia, bancário e de família operária (Viotto Filho, 2022).

Em 1967, Saviani começou sua trajetória de professor em escolas públicas e na Universidade e defendia a hipótese de que o professor não é apenas um mero transmissor de conteúdos já prontos, mas um pesquisador e criador ativo que é capaz de contribuir para o avanço de sua área de conhecimento.

A defesa de uma educação de qualidade que esteja vinculada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora sempre esteve presente em suas reflexões teóricas e em sua militância política. Segundo Viotto Filho (2022), o ensino e a pesquisa devem se articular de forma natural na atividade intelectual.

Devido à importância das reflexões de Dermeval Saviani, um dos mais importantes teóricos sobre a educação no Brasil, iremos centralizar esta parte da nossa discussão em alguns de seus importantes trabalhos desenvolvidos ao longo da trajetória teórica e política que percorreu.

O livro clássico *Escola e democracia* (2008), assim como a entrevista *A concepção histórico-crítica de currículo: entrevista com Dermeval Saviani* (2019) para a revista *Debates em educação* e o artigo *Dermeval Saviani: um trabalhador da educação brasileira e idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica* (Viotto Filho, 2022).

Em *Escola e democracia* (2008), Saviani faz um levantamento histórico com números que demonstram a marginalização das crianças nas escolas, assim como os números de semianalfabetismo em países da América Latina.

Em sua análise sobre a situação da marginalidade e da educação, reflete sobre as teorias não-críticas que são do campo da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Nova e da Pedagogia Tecnicista. Tais concepções compreendem que a educação é um instrumento de equalização social e de superação da marginalidade.

O autor separa o grupo das Teorias Crítico-Reprodutivistas que engloba a Teoria do Sistema de Ensino como violência simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola dualista, que compreendem a educação como fator de marginalização.

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2008, p.26).

Para Saviani (2008, p.25), este segundo grupo faz parte das teorias críticas que entendem a educação relacionada com os condicionantes objetivos e a forma que a estrutura socioeconômica determina o fenômeno educativo. Na concepção das teorias crítico-reprodutivistas, a marginalidade é um problema social e a educação é capaz de intervir de forma eficaz na sociedade e transformá-la de forma a promover uma equalização social. A tarefa da teoria crítica, de acordo com o autor, é colocar nas mãos dos educadores uma arte de luta que seja possível permitir o exercício do poder real.

Sobre a relação entre política e educação, Saviani (2008) destaca a importância política da educação e sua função na socialização do conhecimento, pois é por meio da ação sobre a natureza, ou seja, do trabalho, que o ser humano se realiza.

Se educação é promoção do homem; se promover o homem significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação; se, nas sociedades em que vigora o modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então, educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a divisão da sociedade em classes antagônicas e atingir o estágio da sociedade regulada. Segue-se, pois, que a educação é, fundamentalmente, um ato político (Saviani, 2012, p. xxvi).

Nesse contexto, o processo formativo assume o papel de elo articulador entre a reprodução da existência — característica comum às demais espécies animais — e o desenvolvimento propriamente humano, responsável por impulsionar a contínua transformação dos meios de produção.

A entrevista de Saviani (2019, p.05), denominada de *A concepção histórico-crítica de currículo: entrevista com Dermeval Saviani* é essencial e atual para compreendermos algumas questões relacionadas à educação e à política, bem como a estruturação do pensamento teórico deste importante autor brasileiro. Em sua concepção,

O desenvolvimento da consciência social dos trabalhadores da cidade e do campo, como premissa para a ação política e ideológica eficaz, implica dois aspectos, de preferência organicamente articulados entre si. Trata-se da educação, com destaque para a forma escolar, e a própria ação das massas organizadas. A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade, que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar. Mas essa formação histórica deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas, como, aliás, preconiza a pedagogia histórico-crítica ao considerar a educação como mediação no interior da prática social, tendo, pois, a própria prática social, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada (Saviani, 2010, p.5).

Para Saviani (2019, p.10), a escola de tipo desinteressado, conforme Gramsci indicou no *Caderno 12*, é uma escola ativa e não como a Escola Nova propõem, muito distinta do que é proposto e desenvolvido pela classe dominante. A proposta de uma escola criativa e crítica faz com que os estudantes consigam atingir a autonomia, na passagem da “anomia à autonomia pela mediação da heteronomia”.

É importante ressaltar que, para Saviani (2010),

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2000, p.17).

Segundo Viotto Filho (2022, p.45), desde a publicação da primeira obra de Saviani, o grande destaque é para sua abordagem dialética ao analisar as contradições presentes no contexto e na conjuntura social. O autor ressalta o papel essencial do trabalho educativo do professor que é capaz de criar as possibilidades críticas para todas as pessoas, de forma que contribui na transformação dos indivíduos. A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, foi constituída

como um projeto coletivo de construção e, desde sua criação por Dermeval Saviani, tem conclamado educadores e pesquisadores críticos brasileiros a se integrarem no processo de seu desenvolvimento teórico e metodológico, assim como na luta política por sua efetivação no interior das escolas públicas brasileiras, com o objetivo de promover uma transformação radical da educação escolar no país, atingindo suas estruturas e dinâmicas (Viotto Filho, 2022, p.56).

Essa transformação somente é possível por meio de um trabalho educativo crítico e humanizador no âmbito da pesquisa e da construção coletiva, desenvolvido no âmbito da escola, que se pode colaborar para o avanço civilizatório, no sentido da superação da sociedade capitalista e da construção do socialismo.

2.3 A escola emancipatória e a formação crítica

A relação entre escola e sociedade é um dos temas mais debatidos nas Ciências Humanas. Em *A Ideologia Alemã*, escrita por Marx e Engels entre 1845 e 1846, é possível vislumbrar as primeiras reflexões sobre a relação entre ideologia, sociedade e educação, pois a educação ocupa um lugar central na superestrutura da sociedade capitalista (Almeida, Nascimento e Jesus, 2023).

Observado o conjunto desses discursos, o que se impõe como problema diz respeito tanto aos processos que atravessam essa relação e terminam por fazer da escola o espaço em que se perpetuam as mais profundas desigualdades sociais como à compreensão de que essa mesma escola, então pautada pelas classes dominantes como instrumento de reprodução da ideologia burguesa, caracteriza-se também como espaço em que se conserva a contradição dos processos sociais e da luta de classes, o que, por consequência, cria as condições de uma educação voltada para a emancipação há tanto reclamada pelos professores e pesquisadores interessados pela perspectiva marxista de educação (Almeida, Nascimento e Jesus, 2023, p.03).

Sendo assim, compreende-se que a educação praticada na escola reflete diretamente essa estrutura social, pois a mesma classe dominante que detém o controle

sobre a propriedade privada dos meios de produção é aquela que exerce significativa influência sobre as formas de organização e funcionamento da educação escolar.

Assim, a educação escolar mantém vínculos profundos com as estruturas de poder produzidas e reproduzidas pelo modo de produção capitalista, o que evidencia o caráter ideológico da escola enquanto instituição (Almeida, Nascimento e Jesus, 2023).

Este trabalho coloca em questão agora a escola como um espaço de emancipação, tema que não é inédito e existe uma ampla discussão dentro desta perspectiva, inclusive um debate histórico que é ligado à defesa de uma educação crítica e transformadora, que sempre buscou garantir às classes trabalhadoras o mesmo acesso ao conhecimento e à capacidade de agir que, ao longo da história, a classe dominante manteve como privilégio exclusivo.

Dessa maneira, o debate mantém sua relevância e atualidade porque a luta em defesa da escola pública e democrática é indispensável, especialmente diante dos retrocessos provocados pelo avanço das políticas neoliberais sobre a educação.

Para tanto, dialogaremos com István Mészáros (2005), a partir do livro *Para Além do Capital*, com a finalidade de conduzir as nossas reflexões acerca de uma escola emancipatória que seja capaz de capacitar uma formação crítica.

Em sua obra, o filósofo húngaro aponta para dois eixos: a forma que as reformas educacionais alcançam a sociedade e a necessidade de rompimento com a ideologia burguesa para estabelecer as estratégias de transição para uma outra sociedade, na qual a educação siga uma lógica que vá além da lógica do capital.

O livro expõe justamente a relação entre educação e sociedade que desenvolvemos em nossa análise. O autor realiza um debate sobre os processos educacionais e os aspectos de reprodução do capital, dessa maneira, traça possíveis caminhos para a superação dessa lógica, com a criação de uma educação alternativa, transformações estas que são entendidas num contexto de transformação da sociedade, de maneira que as propostas reformistas são excluídas.

Segundo Mészáros (2005), as reformas educacionais não modificam significativamente a sociedade capitalista, pois o capitalismo e o sistema do capital não perdem o controle, de forma que as reformas fracassam e o sistema e a lógica burguesa seguem em reprodução. Nas palavras do autor,

Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (Mészáros, 2005, p. 47).

Um dos problemas colocados pelo filósofo está em volta da questão educacional quando apenas corrigida enquanto propostas de reformas que não rompem com o sistema e que garanta que as estruturas desiguais da sociedade permaneçam intactas. Mesmo os ideais alternativos quando formulados dentro da lógica do capital acabam tornando-se modo de reprodução simbólica, pois os interesses de classe permanecem como interesses das classes dominantes.

Segundo o autor, os feitos reformistas relacionados com a educação não podem estar na mesma esfera de reconciliação ou de conciliação com as classes antagônicas, pois as condições capitalistas e suas contradições são irreformáveis (Mészáros, 2005, p. 27).

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa (Mészáros, 2005, p.27).

Para tanto, é necessário romper com a lógica do capital ao pensar em uma reforma educacional. A proposta do autor é seguir um planejamento e uma estratégia de rompimento do controle exercido pelas classes dominantes/da lógica do capital, com os meios inventados e ainda não criados.

Nos últimos anos, a educação serviu para a legitimação dos interesses das classes dominantes e não apenas para prestar conhecimento e cultura aos povos. Uma educação que tem como base a hierarquia e a subordinação de maneira imposta, sendo fundamentada em uma história reformulada e adulterada que enfatiza os acontecimentos e fatos políticos em um personagem, um mito.

Essa legitimação ocorre no campo da alienação com a finalidade de manter as classes subalternas no nível da subalternidade. Não apenas em livros e materiais didáticos – nas escolas, por professores e pela gestão - -, mas também com a propagação de informações e conhecimento adulterado por jornais e pela grande mídia, é legitimada a criação e sustentação de uma classe social propícia a ser dominada, com uma visão estreita e deturpada da realidade.

As deturpações desse tipo são a regra quando há riscos realmente elevados, e assim é, particularmente, quando eles são diretamente concernentes à racionalização e à legitimação da ordem social estabelecida como uma “ordem natural” supostamente inalterável (Mészáros, 2005, p.37).

A educação está em encontro com esse problema ao pensarmos uma educação ideologicamente capitalista e competitiva que não cria uma sociedade de iguais, que não fornece nenhuma opção radical de transformação, ao contrário, que oprime e que tem o objetivo de fornecer consenso e conformismo.

Nesse caso, a educação possui a finalidade de perpetuação de uma ordem social que aliena. Ao falarmos hoje de uma transformação social, não podemos deixar de embarcar na onda do conhecimento como elemento essencial para transformação da realidade e emancipação humana (Mészáros, 2005, p.47).

Esse significado de educação, segundo o autor, inclui aprender o tempo todo, em todos os momentos da nossa vida, em coletividade e não apenas no individualismo, de maneira consciente em todo processo de aprendizagem.

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital (Mészáros, 2005, p. 48).

Segundo Mészáros (2005, p.54), a escola cumpre o papel de reforçar a internalização dos valores e do sistema capitalismo, de forma que dificulta qualquer possível ruptura com a ideologia burguesa e com a visão de mundo das classes dominantes. Nesse sentido, Mészáros não fica limitado ao ambiente escolar e compreende a necessidade de outros espaços de luta que seja possível “encontrar alimento intelectual, moral e artístico”.

Para tanto, na análise de Mészáros (2005), a escola poderá contribuir com a construção de uma sociedade quando estiver alinhada com uma educação que vá além das barreiras escolares e dos limites impostos pela ideologia burguesa. A educação que emancipa, segundo o filósofo húngaro, deve estar vinculada à totalidade da vida. O autor não descarta a educação formal, mas compreende que ela precisa estar ligada com um processo de educação permanente e para a construção de uma escola que emancipe.

Dentre os posicionamentos teóricos vigentes, Mészáros (2005) se coloca ao lado de Gramsci como um posicionamento democrático e sustentável. Sendo todo homem um filósofo que tem a capacidade de compreender o mundo e suas contradições a partir de uma linha consciente de sua capacidade de transformação social quando organizado politicamente e culturalmente, de maneira que estimula novas formas de pensamento, cria

novas ideologias e é capaz de romper com a lógica do capitalismo. Portanto, todo ser humano é capaz de contribuir com a formação de uma nova sociedade.

Nas palavras de Gramsci:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada ao infante a possibilidade de formar-se, tornar-se homem, adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como entendiam os antigos e, mais recente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência e sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido (Gramsci, 2021, p. 56).

Além disso, destaca-se o entendimento da hegemonia como um processo de reforma intelectual e moral, ou seja, como a elaboração e difusão de uma visão de mundo que esteja, necessariamente, vinculada a um projeto de transformação radical das relações econômicas.

Gramsci entendia que a formação de uma nova hegemonia só seria possível por meio da articulação concreta entre teoria e prática. A teoria, nesse contexto, teria o papel fundamental de orientar, na realidade vivida, as ações do proletariado em direção à construção de novas relações sociais e produtivas (Martins, Pires, Lopes, 2021, p. 07).

Para que esse processo se concretize, é necessária a criação de uma nova superestrutura, apoiada em instrumentos de hegemonia capazes de divulgar uma visão de mundo coerente e compartilhada, o que possibilitaria o fortalecimento da sociedade civil em conexão direta e orgânica com a base econômica.

Esse fortalecimento da sociedade civil abriria caminho para a superação do Estado, entendido em seu aspecto mais restrito, por meio de um processo no qual a sociedade política seria gradualmente absorvida pela sociedade civil (Martins, Pires, Lopes, 2021, p. 07).

Com Gramsci, observamos que é possível compreender os meandros da escola pública na sociedade capitalista se analisarmos a educação no contexto das relações de hegemonia. Em 1932, ao aprofundar as reflexões sobre a educação que interessa à classe trabalhadora no *Caderno 12*, Gramsci apresenta referências alternativas ao projeto de educação da burguesia. Sobre o tema, destacamos uma ideia que nos parece representar o desafio para a educação anticapitalista:

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda

que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados [...] assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (Gramsci, 2001, p. 50).

De acordo com Machado (2025), o destaque de Gramsci para o mundo do trabalho é muito importante e permeia toda a obra do autor. Para o político italiano, o ser humano precisa se constituir em suas singularidades e subjetividades e o princípio educativo está relacionado a isso.

A autora reflete que isso faz parte de Gramsci devido à sua vivência pessoal e militância nacional e internacional, de maneira que ele próprio, mesmo com suas contradições, se tornou um homem integral e um intelectual orgânico das classes subalternas.

Nas palavras de Machado (2025, p.22):

Gramsci sempre esteve em processo de pleno movimento entre diferentes cidades da Itália, na Rússia e na Áustria, assim como em diferentes correntes teóricas neoidealistas, de tradição soreliana e marxista. Mas, o cotidiano e a atuação política do comunista sardo, o discurso ao Parlamento praticamente silenciados pelos fascistas, as participações ativas em Conferências do PCI, o dia a dia com operários e camponeses, as diversas e variadas fugas das perseguições fascistas, as cartas para Giulia, repletas de sinceridades, de medos, angústias, saudades e pessoalidades, traz à tona um Gramsci teórico-político-dirigenteamente organicamente ligado a política-trabalho-cultura que o tornam, portanto, não apenas um revolucionário antifascista e anticapitalista, mas um ser humano integral.

Sobre a questão da educação e do trabalho, podemos observar esta relação intrínseca principalmente no *Caderno 12*, em que trata da educação e do princípio educativo. Gramsci realiza uma reflexão de alta qualidade sobre a relação entre trabalho, educação e cultura, retomando, portanto, a concepção de um ser humano integral, do homem filósofo.

Para a autora, assim como para Marx e Gramsci, o trabalho é o que conserva a centralidade na vida social e se articula dialeticamente no cotidiano das classes trabalhadoras e das classes subalternas.

Na análise de Almeida, Nascimento e Jesus (2023, p.18), a concepção de Gramsci é de que

o trabalho não se limita à produção de bens materiais, mas envolve, especialmente, a construção de valores, significados e relações sociais: provê não só as condições de produção material da vida, mas também, e principalmente, regula a compreensão que cada pessoa constrói sobre o mundo e sua posição na sociedade.

Sendo assim, o princípio educativo é a base da escola unitária sendo possível construir uma nova hegemonia ao levar em consideração a formação de novos intelectuais organicamente vinculados às classes subalternas e trabalhadoras. A defesa de Gramsci é, portanto, de “uma escola que seja universal, pública, gratuita, obrigatória e integral, com propósito desuperar não só o modelo tradicional das escolas religiosas”, ou das escolas profissionalizantes da burguesia, mas de formar quadros políticos e revolucionários.

O livro *Ensaio sobre política e educação em Gramsci* (2022), organizado por Ana Lole, Percival Tavares da Silva e Victor Leandro Chaves, traz importantes artigos que nos auxiliam a compreender e aprofundar no pensamento e na teoria política do autor italiano.

O artigo *A perspectiva educacional de Gramsci: um horizonte emancipatório*, de Gisele Duarte Teixeira e Victor Leandro Chaves Gomes (2022) realiza uma reflexão com Paolo Nosella e seu importante livro *A escola de Gramsci*, além de estabelecer diretrizes para uma perspectiva crítica de nova hegemonia.

Os autores constatam que Gramsci sempre se interessou pela educação e demonstrava “concepções educativas por meio da indicação de ensinamentos que chegassem ao seu filho de quatro anos na época”. Sobre a visão de trabalho, assemelha-se a análise acima refletida de que esse é “um princípio educativo e se conseguimos manter as crianças estimuladas, cativamos seus interesses ao longo do tempo” (Duarte e Gomes, 2022, p.92).

Dessa maneira, compreendemos que:

Para o filósofo sardo, esse trabalho não tem relação com a atividade profissional, pois o mesmo rejeita qualquer tipo de profissão antes dos 16,18 anos de idade. Gramsci acredita que o trabalho como princípio educativo deveria constar nos currículos escolares (...) Assim, Gramsci aponta que as crianças precisam ter a sua criatividade e seu lado afetivo estimulados, mas no momento em que se foca somente na mecanização do indivíduo, ocorre o contrário (Duarte e Gomes, 2022, p.93).

Portanto, para Gramsci, a escola unitária é quem deveria proporcionar uma formação completa, sem o caráter mecânico e repetitivo que as escolas profissionais impõem aos estudantes.

A escola unitária gramsciana se transforma em uma formação humanizada, que tem uma relação saudável entre autonomia e práticas disciplinares e que torna o aluno pensante por si próprio, mas de maneira que não se torne totalmente individualizado, permitindo assim que este seja uma voz na coletividade (Duarte e Gomes, p.97).

O processo de aprendizagem deveria ocorrer de forma colaborativa, com o apoio dos professores e dos próprios estudantes, pois é essa escola que representa uma proposta ativa e emancipatória, crítica e criativa, possibilitando a criação de uma nova hegemonia, de uma nova consciência e de uma nova sociedade.

Nessa perspectiva, a defesa de uma escola unitária, formadora de autonomia intelectual e consciência crítica, está diretamente vinculada ao conceito de contra-hegemonia⁴, entendido como a construção de projetos sociais e pedagógicos capazes de disputar o sentido da educação no interior do Estado e da sociedade civil.

Vemos, portanto, que:

Buscando construir uma contra-hegemonia, entidades estudantis, sindicais, acadêmicas, movimentos sociais e partidos políticos atuaram, nas últimas décadas, para manter os direitos sociais conquistados em 1988 e impedir a ofensiva empresarial, bem como avançar na materialização de seu projeto de educação. Nessa perspectiva, podemos citar as seguintes organizações: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE), Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), entre outras (Bezerra, 2025, p.25).

Nesse sentido, nota-se que se a hegemonia burguesa busca conformar a escola a finalidades utilitaristas, tecnicistas e mercadológicas, a contra-hegemonia exige a atuação de sujeitos coletivos capazes de tensionar essa lógica e instituir práticas educativas orientadas à formação omnilateral.

Nesse processo, o papel dos sindicatos de professores, dos grêmios estudantis, dos movimentos de luta pela educação pública e das organizações de juventude torna-se fundamental, pois são esses atores que, segundo a própria leitura gramsciana da sociedade civil, podem atuar como “intelectuais orgânicos” das classes subalternas, produzindo mediações entre a experiência cotidiana da escola e os projetos históricos de transformação social.

Ao promover greves, mobilizações, campanhas contra reformas regressivas e debates públicos sobre o currículo, os sindicatos docentes exercem uma função pedagógica que ultrapassa a defesa corporativa, pois disputam publicamente o sentido da escola e seus objetivos formativos.

⁴ Para aprofundamento sobre o conceito de contra-hegemonia, formulado pioneiramente por Raymond Williams, verificar Souza (2013).

Do mesmo modo, as organizações estudantis — como secundaristas, entidades estaduais e nacionais, grêmios livres e coletivos autônomos — desempenham um papel decisivo na construção de práticas contra-hegemônicas ao afirmarem a centralidade da participação democrática, da auto-organização juvenil e da crítica às formas autoritárias de gestão educacional.

Assim, articulada à proposta gramsciana de escola unitária, a ação coletiva desses grupos amplia as possibilidades de construção de uma nova hegemonia educacional — comprometida com a emancipação humana, com a ampliação dos direitos sociais e com a defesa da educação pública como espaço de crítica, criação e enfrentamento às desigualdades estruturais. Nesse horizonte, a escola deixa de ser mero aparato reprodutor e transforma-se em território de disputa política e formativa, no qual a Sociologia desempenha papel central como instrumento teórico e pedagógico capaz de fortalecer os processos contra-hegemônicos.

3. O NEOLIBERALISMO NO BRASIL: LEITURA DO CENÁRIO POLÍTICO-ECONÔMICO BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Nesta seção faremos uma análise do neoliberalismo com foco no Brasil e nas transformações da educação brasileira. No item *3.1 Neoliberalismo: origem e fundamentos* refletimos acerca do desenvolvimento neoliberal, com olhar econômico e político, do macro ao micro. Observamos que no final dos anos 1960, o capitalismo global entrou em crise, agravada pela recessão de 1973 e pelo choque do petróleo, evidenciando o fim do modelo de capitalismo pós-guerra.

A partir do final da década de 1970, o neoliberalismo emergiu com políticas de liberalização econômica, privatizações e redução do papel do Estado, lideradas por Reagan e Thatcher, marcando a ruptura com a social-democracia. Essa nova ordem promoveu a financeirização, a privatização de serviços públicos, a manipulação de crises globais e a redistribuição do Estado, invertendo fluxos sociais e aprofundando desigualdades.

O neoliberalismo expandiu a lógica do mercado para todas as esferas sociais, substituindo o cidadão com direitos pelo indivíduo empreendedor, responsável pelo próprio sucesso sob a meritocracia. Tal transformação alterou radicalmente a democracia política, restringindo a cidadania inclusiva e afetando negativamente o acesso a emprego, saúde e educação. Assim, o neoliberalismo é uma força complexa que reorganiza profundamente as relações econômicas, sociais e políticas em escala global.

No item *3.2 Neoliberalismo no Brasil: trajetória histórica* analisamos o avanço do neoliberalismo no Brasil e demonstramos que houve um processo de consolidação ideológica e estrutural que atravessou distintos governos e contextos políticos. Mesmo diante de iniciativas voltadas à inclusão social e à redução das desigualdades, como observadas nos governos do Partido dos Trabalhadores, o modelo neoliberal não apenas permaneceu intacto, como foi aprofundado e legitimado sob novas roupagens.

A questão da justiça social e da superação da pobreza foi acompanhada por um fortalecimento das dinâmicas de mercado, da financeirização das políticas públicas e da limitação do papel do Estado na garantia de direitos. No entanto, observamos que o presidencialismo de coalizão, aliado à pressão de grupos econômicos e ao funcionamento das instituições estatais orientadas por interesses privados, impôs barreiras significativas à construção de um projeto alternativo ao neoliberalismo. A conciliação de interesses promovida pelos governos petistas, ainda que responsável por avanços concretos na vida

de parcelas historicamente marginalizadas da população, não rompeu com as bases estruturais da lógica do capital.

No item 3.3 *Impactos do neoliberalismo na educação brasileira*, subdividido em 3.3.1 *As jornadas de junho e a Reforma do Ensino Médio* e 3.3.2 *Considerações críticas sobre a BNCC e o tecnicismo* fazemos uma análise de que as manifestações de junho de 2013 no Brasil foram o ápice de um ciclo de insatisfações sociais que já se manifestavam anteriormente, como nas Revoltas do Buzu e da Catraca. As chamadas Jornadas de Junho foram iniciadas pelo Movimento Passe Livre contra o aumento das tarifas, os protestos ganharam abrangência nacional após a violenta repressão policial e passaram a incorporar múltiplas pautas, desde demandas sociais até discursos conservadores.

Esses protestos desencadearam um novo momento político no país e abriu espaço para movimentos de direita, com a ascensão de lideranças como Jair Messias Bolsonaro. Paralelamente, no campo educacional, a contrarReforma do Ensino Médio, sob o governo de Michel Temer, intensificou a lógica tecnicista, ao alinhar o ensino às demandas do mercado de trabalho. A nova BNCC reforçou um currículo mínimo e conteudista, desconsiderando as desigualdades estruturais enfrentadas por alunos e professores nas redes públicas.

3.1 Neoliberalismo: origem e fundamentos

No final da década de 1960, o capitalismo entrou em um período de instabilidade. No início de 1973, ocorreu uma recessão significativa — a mais grave desde a crise de 1930. A situação foi agravada pelo embargo do petróleo e pela elevação repentina dos preços do combustível, motivados pelo conflito árabe-israelense ocorrido no final daquele ano. Esses acontecimentos evidenciaram o esgotamento do modelo de "capitalismo enraizado" que estava consolidado desde o pós-guerra.

Em 1973, o sistema de Bretton Woods — criado para organizar o comércio e as finanças internacionais — foi desfeito e deu lugar ao regime de câmbio flutuante. Durante a chamada “era de ouro” do capitalismo, nos anos 1950 e início dos 60, esse arranjo proporcionou o elevado crescimento nas economias desenvolvidas e benefícios pontuais a países como o Japão, além de impactos desiguais em partes da América Latina e do Sudeste Asiático (Harvey, 2007, p.07).

A partir do final da década de 1970, foi iniciada uma profunda mudança de paradigma, marcada por intensos esforços voltados à liberalização definitiva da economia e à incorporação de estruturas privadas e modelos de gestão empresarial no setor público.

Esse movimento teve como objetivo consolidar os princípios fundamentais do neoliberalismo. Na literatura estudada sobre esta temática, é possível pontuar que não há grandes controvérsias ao se apontar os governos de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margaret Thatcher, no Reino Unido, como os principais articuladores dessa transformação.

Ambos implementaram políticas liberais com forte caráter desregulador, além de serem pautadas pela drástica redução do gasto público e da presença do Estado na economia. Como consequência, houve uma ruptura com o modelo do Estado de bem-estar social e com os fundamentos da social-democracia que haviam predominado no Ocidente desde o fim da Segunda Guerra Mundial (Menchise, Ferreira e Álvarez, 2023, p.01).

Segundo os autores,

Essas políticas neoliberais continham princípios e valores de eficácia e eficiência e, até mesmo, incutiam sobre o indivíduo, que passava por constantes avaliações de desempenho sob a exigência de uma produtividade sempre crescente, uma obrigação interna e externa de superação contínua dos seus limites. Havia toda uma disciplina de incentivar a concorrência, sendo um sistema normativo que influencia no mundo inteiro até hoje, estendendo a lógica do capital nas relações individuais, empresariais e instituições. A pressão e a imposição metódica desses princípios continuam vigorando ainda mais intensos após a crise financeira e econômica iniciada em 2007 (Menchise, Ferreira e Álvarez, 2023, pp.01-02).

Os autores desenvolvem a análise de que a crise da acumulação de capital na década de 1970 impactou amplamente e foi manifestada pela combinação de aumento do desemprego e da inflação acelerada. O clima de insatisfação popular e a convergência dos movimentos sociais urbanos indicava uma possível emergência de uma alternativa socialista para regular as relações entre capital e trabalho.

Os partidos comunistas e socialistas avançavam em várias partes da Europa e, mesmo nos Estados Unidos, amplos setores da população mobilizavam-se em prol de reformas e da intervenção estatal em múltiplas áreas, que iam desde a defesa ambiental até a segurança no trabalho, a saúde e a proteção do consumidor contra práticas corporativas abusivas (Harvey, 2007, p.8).

De acordo com Menchise, Ferreira e Álvarez (2023), o neoliberalismo representa a transição de uma economia de mercado para uma sociedade de mercado. Nessa lógica, o mercado deixa de ser apenas um mecanismo de troca para se tornar o eixo central da

vida social, de forma que influencia decisões em todas as esferas, na área da segurança pública, da saúde, da educação e dos direitos sociais.

Os recursos são mobilizados prioritariamente para atender às demandas do mercado, enquanto as pessoas deixam de ocupar o centro das preocupações sociais. É o mercado que passa a orientar os cuidados e as ações das instituições (Menchise, Ferreira e Álvarez, 2023, p.02).

David Harvey (2007), um autor muito utilizado nesta seção, oferece uma conceituação mais abrangente e rigorosa do neoliberalismo em esfera internacional, assim como nos oferece uma contextualização história que dialoga com a questão econômica-política e cultural, compreendendo o neoliberalismo não apenas como um fenômeno econômico, mas também como um processo de natureza sociológica, política e jurídica.

A conceituação proposta por Harvey (2007) constitui uma das mais consistentes formulações sobre o neoliberalismo, ao articular dimensões econômicas, políticas e culturais em um mesmo horizonte interpretativo. Sua análise contribui de forma decisiva para compreender o neoliberalismo como um projeto de reconfiguração social e não apenas como uma doutrina econômica.

A análise demonstra que o neoliberalismo ultrapassa os limites da economia, reorganizando profundamente as estruturas e relações sociais em toda a sociedade nas mais diversas dimensões da vida social.

O neoliberalismo é, em primeira instância, uma teoria sobre práticas de política econômica que afirma que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido por meio da maximização das liberdades empresariais dentro de um quadro institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, liberdade individual, mercados livres e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar um quadro institucional apropriado a tais práticas. Por exemplo, o Estado deve preocupar-se com a qualidade e a integridade da moeda. Ele também deve estruturar aquelas funções militares, de defesa, policiais e jurídicas necessárias para garantir os direitos de propriedade privada, e para apoiar o funcionamento livre dos mercados. Ademais, se não há mercados (em áreas como educação, saúde, previdência social ou poluição ambiental) eles devem ser criados pelo Estado, se necessário; mas o Estado não deve se aventurar para além dessas fronteiras. As intervenções do Estado no mercado (desde que ocorram) devem ser mantidas em um nível mínimo, pois ele não deve deter informações suficientes para antecipar os sinais do mercado (preços), e também porque os interesses poderosos inevitavelmente irão distorcer e influenciar as intervenções estatais (particularmente em democracias) em seu próprio benefício (Harvey, 2007, p.02).

Para tanto, compreendemos que o neoliberalismo se impôs ao mundo como uma intensa onda de reformas institucionais e de reconfigurações discursivas. Embora seu avanço tenha ocorrido de forma desigual, praticamente nenhum país permaneceu imune

aos seus efeitos — com raras exceções, como a Coreia do Norte, Venezuela, Cuba, Vietnã, Nepal.

As normas estabelecidas pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), responsáveis pela regulação do comércio e das finanças globais, consolidaram o neoliberalismo como modelo dominante de governança econômica mundial. Os países que integram essas instituições acabam por aceitar suas regras, ainda que com prazos de transição, sob pena de enfrentarem sanções severas que irão refletir na esfera política, assim como na esfera econômica e até mesmo nos processos eleitorais (Harvey, 2007, p.03).

Para Harvey (2007), fundamentado em Karl Marx, o capital não é um objeto fixo, mas sim um processo contínuo em que o dinheiro é constantemente investido com o objetivo de gerar ainda mais dinheiro. Os capitalistas financeiros concentram-se em obter lucro ao emprestar recursos a terceiros mediante a cobrança de juros, cada vez mais abusivos.

Já os capitalistas comerciantes buscam o ganho por meio da compra a preços baixos e venda a preços elevados. Os proprietários de terras e imóveis recebem renda por aluguéis, pois esses bens são recursos limitados e valorizados. Até mesmo o Estado pode desempenhar um papel capitalista quando utiliza receitas tributárias para investir em obras e infraestrutura que fomentem o crescimento econômico e, conseqüentemente, aumentem a arrecadação fiscal (Harvey, 2007, p.5).

O autor nos convida a enxergar o capitalismo como uma engrenagem que tudo absorve — do trabalho humano ao próprio Estado — convertendo relações sociais em valor de troca. Essa percepção é ao mesmo tempo perturbadora e esclarecedora: mostra que o capital não está apenas nas bolsas de valores, mas também nas políticas públicas, nas formas de morar, de consumir e até de desejar.

É neste sentido que neste trabalho compreendemos que a política, presente em toda a vida social, não apenas no Estado e nos partidos políticos, é expressa em visões de mundo, em valores, relações e estruturas concretas e materiais. Sendo assim, compreendemos que o neoliberalismo é uma ideologia hegemônica em nossa sociedade e influencia diretamente a formulação das agendas e diretrizes políticas, estabelecendo metas, estratégias e caminhos que impactam profundamente a vida de todos (Oliveira, 2023, p.38).

Marilena Chauí (2020), uma das filósofas mais importantes do Brasil, observa que o capital busca consolidar consensos para sustentar sua expansão por meio da

disseminação de um novo léxico, no qual categorias e conceitos passam a ser compreendidos e ressignificados a partir da lógica de mercado.

A reflexão de Chauí (2020) revela com precisão a dimensão simbólica do poder capitalista, ao demonstrar que a dominação não se sustenta apenas por mecanismos econômicos ou institucionais, mas também pela captura da linguagem.

Ao criar um novo léxico e ressignificar conceitos fundamentais, o neoliberalismo consolida consensos e legitima sua expansão, naturalizando desigualdades sob o discurso da liberdade, da eficiência e da autonomia. A autora evidencia como essa operação semântica transforma categorias políticas em mercadorias discursivas, corroendo a crítica e esvaziando o sentido emancipador das palavras.

Nesse contexto, o mercado é apresentado como uma arena de diálogo restrita a empresários e governos, de forma que exclui completamente a participação popular dos debates. A esse respeito, Francisco de Oliveira, semelhante com a concepção de Chauí (2020) adverte que “a opção mistificadora e mistificada pelo mercado pode, nas condições concretas brasileiras, significar não apenas a desindustrialização, mas a barbárie social”.

Nesta linha, Harvey (2007) destaca quatro elementos basilares do neoliberalismo: a privatização, a financeirização, o manejo e a manipulação das crises e as redistribuições do Estado.

a) A privatização é compreendida por Harvey (2007) como a corporatização, a transformação em mercadoria e a privatização de bens e serviços antes sob controle público são características centrais do projeto neoliberal.

A principal finalidade desse processo foi abrir novas áreas para a acumulação de capital, abrangendo setores que até então eram considerados não lucrativos. Serviços públicos variados — como habitação social, educação, saúde pública e previdência social —, bem como instituições estatais, como universidades, centros de pesquisa e prisões, passaram por processos de privatização em diferentes níveis.

Até mesmo atividades relacionadas à guerra, exemplificadas pelo conjunto de empresas privadas contratadas para atuar junto às forças armadas no Iraque, foram incorporadas a essa dinâmica em diversas partes do mundo capitalista (Harvey, 2007, p.19).

Como no passado, o poder do Estado é frequentemente usado para impor esses processos, mesmo contra a vontade popular. A desmontagem do marco regulatório destinado a proteger o trabalho e o meio ambiente da degradação trouxe consigo a perda de direitos. A reversão dos direitos de propriedade sobre

bens comuns, conquistados ao longo de anos de dura luta de classes (o direito à aposentadoria, ao bem-estar social, a um sistema de saúde pública) para o domínio privado constituiu uma das mais importantes políticas de expropriação adotadas em nome da ortodoxia neoliberal. Todos esses processos conduziram à transferência desses bens do domínio público e popular para aquele privado e das classes privilegiadas (Harvey, 2007, p.19).

b) Outro pilar descrito por Harvey (2007) foi a onda da financeirização, que teve início após a década de 1980 e se destacou pelo caráter especulativo e predatório. A desregulamentação possibilitou que o sistema financeiro se tornasse um dos principais agentes de redistribuição por meio das práticas especulativas, fraudulentas e predatórias.

Entre os métodos empregados, destacam-se a venda acelerada de ações, os esquemas Ponzi, a destruição proposital de ativos via inflação, a fragmentação patrimonial por meio de fusões e aquisições, o aumento das dívidas públicas a níveis que levaram populações inteiras à condição de servidão financeira. Essas práticas, segundo o autor, são baseadas na manipulação de crédito e nos ativos financeiros e se tornaram características definidoras do sistema financeiro capitalista contemporâneo.

c) O manejo e a manipulação das crises é outro pilar do neoliberalismo, compreendido por Harvey (2007, p.21) a partir do viés das operações especulativas e das frequentes fraudes que marcam grande parte da manipulação financeira no contexto neoliberal. A criação, o gerenciamento e a exploração de crises globais se transformaram em uma sofisticada estratégia para a transferência deliberada de riqueza dos países mais pobres para as nações ricas.

d) O pilar sobre as redistribuições do Estado tem relação sobre quando o Estado é reconfigurado sob um conjunto de instituições neoliberais, em que esse passa a atuar como um agente central nas políticas de redistribuição, invertendo o fluxo de recursos que, durante a hegemonia social-democrata, ia das classes altas para as mais baixas. No entanto, Harvey (2007) chama atenção para essas modificações que ocorre por meio da implementação de privatizações e da redução dos gastos públicos que sustentam a renda social, chamando atenção para os efeitos prejudiciais das privatizações.

O Estado neoliberal consegue redistribuições graças a vários outros meios, como as revisões no sistema tributário, de modo a beneficiar os retornos de investimento em vez dos salários e ordenados, promover elementos regressivos no sistema tributário (como impostos sobre valor adicionado), reduzir gastos estatais públicos, promover o livre acesso a todos por meio do uso de taxas (exemplo, a educação superior), e prover um vasto conjunto de subsídios e cortes de taxas para as corporações (Harvey, 2007, p.23).

A lógica mercantil e gerencial é, portanto, em nossa análise, aquilo que fundamenta o neoliberalismo e que o faz ser um projeto político econômico que “funciona” junto com a democracia burguesa, pois subverte a noção de cidadania quando associada à proteção social.

Segundo Verbicaro (2021, p.29), não se trata de um desapontamento com a democracia, mas de uma transformação profunda que desestrutura a forma como a política é conduzida. É dessa maneira que o cidadão, a pessoa, o trabalhador assalariado, é substituído pelo indivíduo empreendedor que acha que deve lutar para alcançar seus objetivos conforme os princípios da meritocracia. A ação política deixa de ter como foco um sujeito portador de direitos para centrar-se em um agente empreendedor que, sozinho, é responsável pelo próprio sucesso.

Dessa forma, a lógica mercantil e gerencial do neoliberalismo é revelada como o núcleo de uma transformação estrutural e subjetiva que redefine tanto o papel do Estado quanto o sentido da cidadania. Não se trata de um enfraquecimento da democracia, mas de sua reconfiguração sob os princípios do mercado, em que o sujeito coletivo é substituído pela figura do indivíduo empreendedor.

3.2 Neoliberalismo no Brasil: trajetória histórica

Compreender o neoliberalismo em sua dimensão global permite reconhecer como essa racionalidade econômica e política se desdobra de maneira particular em cada contexto nacional. Após delinear seus fundamentos teóricos e seus mecanismos de subjetivação, é necessário observar como tais princípios se materializam nas experiências históricas concretas. No caso brasileiro, o neoliberalismo não se impôs de forma abrupta, mas por meio de um processo gradual de reestruturação econômica e ideológica, marcado pela adoção de políticas de ajuste, privatizações e redefinição do papel do Estado.

Verificamos que as transformações que o capitalismo atravessa são profundas quando levado em consideração os aspectos econômicos, sociais e políticos. No início do século XXI, em favor do capital, das grandes corporações e do setor financeiro, a política global foi se consolidando com a expansão para novos territórios, com a finalidade de expandir os mercados e a reduzir os direitos sociais e trabalhistas.

Além de barreiras comerciais, o capitalismo busca a incorporação de territórios e modos de vida até então pouco integrados à lógica do capital — processo visivelmente intenso na América Latina e, em especial, no Chile e no Brasil (Menchise, Ferreira e Álvarez, 2023, p.18).

O que nos revela esse cenário econômico mundial é que há uma forte concentração de capital que busca capturar todos os recursos possíveis, humanos e ecológicos, submetendo amplas parcelas da população mundial a um regime neoliberal, que se sustenta na ausência de garantias sociais, previdenciárias e trabalhistas. A vida social como um todo passa a ser regida não só pela lógica empresarial, mas sobretudo pela busca incessante da lucratividade e do individualismo, afetando as diversas dimensões da vida (Menchise, Ferreira e Álvarez, 2023, p.18).

A questão principal que chamamos atenção em nossa análise, de acordo com o prisma teórico de Menchise, Ferreira e Álvarez (2023), é que o capital, com a finalidade de concentração, exploração e acumulação de mais-valor, não se limita à centralização de propriedade em conglomerados multinacionais, pois ultrapassa essa esfera e se apropria de práticas sociais coletivas para convertê-las em fontes de geração de valor.

Nesse sentido, os serviços de saúde, educação e de segurança também são atingidos e, claro, a população mais vulnerável e marginalizada. Na lógica do consumo, da acumulação e da exploração, quando guiadas pelos impérios das grandes corporações, proliferam também pequenas e médias iniciativas empreendedoras, inclusive o autoempresariamento, marcado por jornadas extensas e remuneração variável, geralmente ligada à produtividade aparente, questão que também afeta a vida das pessoas mais jovens e a educação.

Conforme vimos, para que o neoliberalismo possa se expandir de forma eficaz, diferentes estratégias são e foram utilizadas, conforme o contexto político e social de cada país. A análise de David Harvey (2007) nos mostra, em contexto internacional, que no caso da Argentina e do Chile, por exemplo, a implantação desse modelo ocorreu por meio de golpes militares, com o respaldo das elites tradicionais, e com forte repressão às instituições políticas, como os sindicatos, partidos progressistas e os movimentos sociais.

Já nos Estados Unidos e no Reino Unido, onde era necessário manter uma aparência de legitimidade democrática, o avanço neoliberal ocorreu pela construção de um consenso político. Para conquistar essa aceitação, o discurso neoliberal foi difundido por múltiplos canais de comunicação, incorporando-se gradualmente a sociedade civil.

Ideias neoliberais passaram a circular e se enraizaram em instituições diversas, como universidades, meios de comunicação, corporações empresariais, escolas, igrejas, associações profissionais e outros espaços sociais. A narrativa dominante promovia a valorização das liberdades individuais como princípio central do novo projeto político e econômico, o que saltou os olhos e conquistou aceitação popular (Harvey, 2007).

Concomitante a esse processo, mas com particularidades, outros países da América Latina também viam o fortalecimento das políticas neoliberais, como Panamá, Nicarágua, Colômbia, Guatemala, Honduras e Paraguai.

Contudo, os resultados concretos dessas políticas na região se limitaram, em grande parte, ao controle da inflação, enquanto os benefícios econômicos continuaram concentrados em pequenos grupos privilegiados, perpetuando a lógica excludente do modelo. Deve-se levar em consideração também como a promoção dos serviços sociais e do público foi sendo sucateado e as possibilidades de privatização se tornaram cada vez mais presentes (Souza, 2021).

Atílio Borón (2008) se torna essencial para compreender o desenvolvimento e a consolidação do neoliberalismo na América Latine no Caribe. O autor compreende que o projeto neoliberal fracassou ao não promover o crescimento econômico mesmo durante a ascensão de governos autodeclarados de esquerda, resultando, ao contrário, em uma nova concentração de riquezas e na corrosão do impulso democrático mais progressista. Ou seja,

o neoliberalismo não conseguiu impulsionar o desenvolvimento econômico e tampouco ampliar o espaço democrático. O que se observou foi uma profunda reconcentração de renda e um bloqueio à soberania popular (Borón, 2008, p. 63).

Borón (2008) problematiza também a premissa de que o neoliberalismo tenha, em algum momento, buscado o avanço social, pois compreende que o mercado é essencial na definição das diretrizes do governo e, a partir da perspectiva marxista, o Estado serve aos interesses da burguesia. Nesse sentido, o neoliberalismo apenas pode ser considerado bem-sucedido em sua verdadeira função: a promoção da exclusão econômica, social e política.

Sendo assim, o modelo da democracia burguesa somente pode ser sustentado com uma participação popular mínima, na qual o voto não representa a soberania popular, mas age como uma forma de legitimação da democracia burguesa.

Diante desse cenário, a educação brasileira sofre uma série de ataques e contrarreformas, sendo cada vez mais sucateada e com propostas de militarização e de privatização, além de restringir a autonomia de professores, gestores e estudantes. A contrarReforma do Ensino Médio, a reformulação do Programa Nacional do Livro

Didático e a crise no financiamento da educação são reflexos do neoliberalismo que marcam a crescente precarização (Oliveira, 2023, p.48).

Como vimos na segunda parte deste trabalho, a educação é de grande importância, assim como as políticas educacionais que devem ser amplamente debatidas diante da crise estrutural — social, econômica, política e cultural — que atravessa diversas dimensões da vida humana.

No entanto, com a consolidação do neoliberalismo e com o avanço da direita e da extrema-direita não é de forma democrática que as mudanças são realizadas. Por outro lado, é comum atribuir às escolas grande parte da responsabilidade pelos problemas vivenciados atualmente.

A partir da análise de Menchise, Ferreira e Álvarez (2023), observamos que o contexto brasileiro apresenta diferenças em relação às décadas de 1980 e 1990, principalmente devido a avanços como programas de transferência de renda, aumento do salário mínimo e redução da informalidade no mercado de trabalho. Entretanto, é necessário debater se essas mudanças realmente alteraram de forma definitiva a condição da população que já é marcada pela pobreza e exclusão econômica.

Após 2011, conforme analisam os autores mencionados, o país retornou a um cenário de desemprego elevado, aumento das desigualdades sociais e baixo ritmo de crescimento. Nessa perspectiva, o Brasil teria vivido um breve momento de prosperidade, seguido pelo retorno das dificuldades econômicas tradicionais (Menchise, Ferreira e Álvarez, 2023, p.14).

Muitos trabalhadores, embora remunerados por produção ou por peça, são privados de direitos básicos e deixam de ser trabalhadores formais. A desigualdade social é um dos resultados da intensificação das políticas neoliberais. Segundo Harvey (2007) e Menchise, Ferreira e Álvarez (2023) que desenvolvem a argumentação de Harvey, é evidente que a crise dos anos 1970 não foi resolvida; ao contrário, a percepção de que o capitalismo atravessa um momento decisivo é fortalecida ao passo que se abandona qualquer horizonte civilizatório ou compromisso com o bem-estar social.

Observemos a contextualização histórica que Verbicaro (2021) realiza sobre o neoliberalismo brasileiro:

Nos intervalos de uma república oligárquica (até 1930), uma ditadura populista de direita (de 1937 a 1945) e uma ditadura militar (1964 a 1985), democracias foram fragilmente ensaiadas. Na década de 1980, a promessa democrática e inclusiva consolidou-se na Constituição brasileira (1988), estruturada sob a base de um Estado de Bem-Estar Social. No entanto, a realização democrática

foi limitada, na medida em que o avanço da cidadania ocorreu ao lado da reprodução de uma subcidadania e de expressivos privilégios econômicos. A transição para o neoliberalismo, que constituiu um processo multissetorial de liberalização, aprofundou a exclusão, fomentou a financeirização do capitalismo e a precarização das condições existenciais e de trabalho, sobretudo por desconsiderar progressivamente as condições humanas de vida e o acesso democrático à política, e limitar o espaço para a distribuição equânime de renda e riqueza baseada na inclusão social e na cidadania. Os níveis de neoliberalismo variaram nos últimos trinta anos no Brasil e nem mesmo os governos da esquerda no País chegaram a romper com o sistema de acumulação neoliberal herdado dos governos anteriores, “tampouco tentou construir um novo sistema econômico nem apoiou o surgimento de uma estrutura social alternativa (Verbicaro, 2021, pp.31-32).

No Brasil, a adoção do modelo neoliberal teve início nos anos 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990–1992). Ainda em sua campanha eleitoral, Collor já demonstrava alinhamento com princípios neoliberais, com a defesa da privatização de empresas estatais, a redução do papel do Estado, cortes nos gastos públicos, desvalorização do funcionalismo público, exaltação do mercado e da iniciativa privada como mais eficientes, além da abertura ao capital estrangeiro e da flexibilização das leis trabalhistas (Souza, 2021).

No cenário de surgimento do neoliberalismo no Brasil, de Collor a FHC, nota-se uma unidade em relação ao projeto educacional do país: sutis avanços no campo da educação com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e ainda a lei nº 9.131/95 que incluiu novas atribuições ao Conselho Nacional de Educação. Todavia, não houve significativa redução da desigualdade social, mesmo com ampliação da oferta de ensino, visto que não se priorizou a qualidade. Mais uma vez, a educação do país ficou em plano secundário, conforme se espera do Estado neoliberal (Souza, 2021, p.63).

Com a instauração do processo de *impeachment* e a posterior renúncia de Collor, o projeto neoliberal foi temporariamente interrompido. No entanto, ganhou novo fôlego durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), que teve seu governo marcado pelo forte avanço das privatizações e da desregulamentação do mercado (Souza, 2021).

A tarefa que se colocou para os governos seguintes, e que não foi realizada de fato, foi a construção de novas formas de propriedade e do controle do capital – que, como vimos com os autores citados neste trabalho, não é possível realizar, pois o capital é incontrolável -.

Compreendemos que a falada democratização da economia tem relação com a exigência de criar mecanismos de regulação, participação e transparência, com o objetivo de romper com a manipulação promovida pelos grandes veículos de imprensa,

financiados por bancos e empresas privadas. A desigualdade foi agravada com o avanço do neoliberalismo e tende a se aprofundar com a adoção das políticas encabeçadas pelos governos de direita e de extrema-direita. A intensificação das injustiças sociais, da miséria, da violência, o sucateamento da saúde e da educação, são as consequências desse processo.

No Brasil, essa lógica do capitalismo e as políticas de austeridade são predominantes. Os governos de Michel Temer e de Jair Messias Bolsonaro realizaram diversos cortes de gastos na previdência social, na educação, na ciência, na saúde, além da retirada de direitos trabalhistas e do funcionalismo público.

Contudo, as análises dos autores e das pesquisas discutidas neste trabalho demonstram que, durante os governos progressistas de Lula e Dilma, houve avanços significativos na inclusão social, formalização do trabalho, redução das desigualdades e aumento da renda dos mais pobres, assim como expansão das universidades e de programas sociais.

Observamos que:

A economia brasileira é a maior da América Latina e uma das dez maiores do mundo. Mas ao longo da sua história desperdiçou inúmeras oportunidades de implementar uma agenda efetivamente igualitária e que, ao mesmo tempo, permitisse um reequilíbrio da economia política global. A realidade é que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, com uma pobreza negligenciada que reduz a inclusão e a qualidade de vida de milhões de pessoas. O desenvolvimento econômico brasileiro foi historicamente perverso, porque aumentou as desigualdades estruturais (Verbicaro, 2021, p.31).

De acordo com Cunha (2020), o neoliberalismo agiu com uma série de medidas que incluíam o fortalecimento do Estado e com o objetivo específico de conter a força dos sindicatos e dos movimentos de trabalhadores. Para tanto, foi necessário, segundo a autora, o controle rigoroso dos recursos públicos, assim como a redução de gastos sociais como estratégia para estabilizar a moeda e manter uma taxa de desemprego não tão alta, útil para deixar um exército de reserva de mão de obra.

A reforma tributária surgiu como uma estratégia para favorecer o capital privado: impostos sobre grandes fortunas e lucros foram reduzidos, enquanto os tributos sobre a renda do trabalho, o consumo e o comércio foram aumentados. Isso gerou uma realidade em que os mais pobres pagam proporcionalmente mais impostos que os mais ricos.

Um dos efeitos mais marcantes do neoliberalismo tem sido a fragilização do papel do Estado enquanto regulador da economia, quanto dos direitos dos trabalhadores. O Estado e a administração pública passaram a se mostrar cada vez mais alinhada aos

interesses das classes econômicas e da burguesia, submetendo-se às diretrizes de instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o sistema financeiro global.

Essas instituições se transformaram em centros de formulação ideológica do neoliberalismo enquanto as políticas neoliberais seguem sendo implementadas (Cunha, 2020).

Apesar do esforço de disseminação da ideologia neoliberal, ela por si só não era suficiente para ganhar apoio incondicional por parte da população. É nesse sentido que a defesa das liberdades individuais surge como importante instrumento da neoliberalização, pois, além de velar a restauração do poder de classe como o objetivo real, passa a ser incorporada como premissa fundamental. Nesse ponto, os agentes de neoliberalização nos Estados Unidos foram muito eficientes em incorporar tais valores e disseminá-los em escala local e global (Souza, 2021, p.56).

Quando aprofundamos na questão brasileira e no desenvolvimento do neoliberalismo em nosso país, vamos de caminho aos governos de Lula e Dilma que representaram avanços importantes em relação ao projeto de país idealizado por áreas mais progressistas, na significativa redução das desigualdades sociais por meio de políticas de inclusão e transferência de renda.

Segundo Souza (2021), durante esse período, o setor bancário manteve elevados lucros, as instituições privadas de ensino foram expandidas e grandes empreiteiras foram fortalecidas dentro de um modelo de desenvolvimento atrelado à dinâmica do capital.

Conforme demonstra a análise de Souza (2021, p.68), nos governos do PT houve um

aumento significativo do número de instituições de Ensino Superior no Brasil. Isso confirma o caráter reformista dos governos socialdemocratas do PT. Além da expansão dessa modalidade de ensino e, conseqüentemente, da ampliação do número de vagas, houve intenso crescimento das instituições privadas fortalecendo o capital privado e exterior. É importante destacar que durante os governos petistas foram criados programas de expansão universitária e de financiamento estudantil cuja verba era pública e repassada para instituições privadas, como foi o caso do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)²⁰. Além disso, foram adotadas medidas de estímulo aos setores privados como a Lei nº11.079 de 2004, que institui normas para contratação de parcerias público/privadas.

No entanto, tanto os governos Lula e Dilma avançaram na distribuição de renda e nos elementos já citados ao longo deste texto, mas não romperam com a lógica neoliberal. Ao contrário, pautados na reconciliação e na coalizão.

De acordo com Souza (2021), ambos mandatos foram baseados no presidencialismo de coalizão e os governos não conseguiram superar as amarras das estruturas neoliberais já consolidadas. Assim, tanto Lula quanto Dilma, apesar de implementarem programas sociais como o Bolsa Família, Mais Médicos, Prouni, Ciências Sem Fronteiras, Luz Para Todos, entre os mais de 60, mantiveram o país dentro de um paradigma de gestão que conciliou o crescimento econômico com manutenção de privilégios para determinados setores do capital.

O Partido dos Trabalhadores (PT) fomentou bases sólidas ao neoliberalismo em vista da substituição do programa social e da redistribuição de renda pelo Estado por uma intensa privatização dos serviços de saúde, educação e seguridade, alocando essas atividades ao setor bancário financeirizado. A luta contra a pobreza se deu, ainda que com grandes benefícios aos mais pobres, pelo estímulo ao consumo, promovendo uma falsa inclusão e o acirramento das desigualdades. Nesse sentido, o neoliberalismo foi firmado e cultivado pelo PT, consolidando-se em um espaço já aberto, promovendo uma democratização da finança que assola, sobretudo, as populações mais pobres, promovendo o privado, em detrimento da centralidade democrática e do público (Machado *et al*, 2024, p.28)

É relevante observar que, embora os governos do PT tenham implementado políticas sociais que sugerem uma aproximação com os princípios do Estado, consonante com a Constituição Federal de 1988, a lógica neoliberal permaneceu atuante no contexto econômico e social do país.

É fato que as ações voltadas à redução das desigualdades conviviam, simultaneamente, com a manutenção de práticas e estruturas típicas do modelo neoliberal, como a valorização do mercado, o fortalecimento de setores privados e a limitação da presença estatal em áreas estratégicas.

Portanto, afirmamos que a trajetória dos governos petistas evidenciou uma dinâmica marcada pela conciliação entre avanços sociais pontuais e a continuidade da racionalidade neoliberal no Estado brasileiro.

Os programas de transferência de renda e políticas de combate à pobreza promoveram melhorias significativas para amplos setores da população e, nesse sentido, compreendemos que os governos do Partido dos Trabalhadores operaram sob as limitações impostas pelo presidencialismo de coalizão e por um sistema político amplamente influenciado por interesses empresariais e financeiros.

Foi dessa maneira que a privatização indireta de serviços públicos essenciais consolidou um modelo de gestão social-liberal, mais vinculado à social-democracia do

que a um partido de esquerda - que atendeu simultaneamente às demandas do mercado e parcialmente aquilo que foi proposto (Souza, 2021; Machado *et al*, 2024).

Ainda que as políticas sociais implementadas nos anos 2000 tenham dialogado, em certa medida, com os ideais do Estado de bem-estar social presentes na Constituição de 1988, a presença constante da lógica neoliberal impediu a construção de um projeto nacional de desenvolvimento social e econômico.

A democracia burguesa é mantida em seus aspectos formais, mas, com base no olhar marxista, entendemos que é restrita e representa os interesses das classes dominantes. Portanto, compreendemos que o neoliberalismo não apenas sobreviveu às experiências progressistas do início do século XXI, mas foi, de certa forma, reformatado e aprofundado.

3.3 Impactos do neoliberalismo na educação brasileira

3.3.1 As jornadas de junho e a Reforma do Ensino Médio

Para compreendermos a próxima parte deste trabalho, sobre a Reforma do Ensino Médio, nos dedicamos neste momento em desenvolver uma análise do contexto histórico, que perfaz o momento das Jornadas de Junho, quando milhares de pessoas ocuparam as ruas brasileiras no ano de 2013. O tema tem sido estudado por diversos prismas analíticos e teóricos, mas em nosso trabalho seguimos a linha de análise crítica já exposta anteriormente.

As manifestações de junho de 2013 no Brasil podem ser compreendidas dentro de um ciclo mais amplo de mobilizações que marcaram a cena global ao longo da década de 2010. Essas mobilizações, caracterizadas pela ocupação de espaços públicos como praças e avenidas, tiveram como pano de fundo a crise financeira internacional deflagrada entre 2007 e 2008.

A crise, apesar de expor os limites do modelo capitalista, foi enfrentada pelas elites globais por meio da intensificação de políticas. Nesse contexto, destacam-se episódios como a Primavera Árabe (2010), o movimento dos Indignados, na Espanha (2011), o *Occupy Wall Street*, nos Estados Unidos (2011), as próprias Jornadas de Junho no Brasil (2013) e o *Nuit Debout*, na França (2016) (Groppo *et al*, 2023).

É importante frisar que a questão da ocupação das ruas é de grande importância, como Pereira e Monteiro (2023) afirma:

No caso das jornadas de junho de 2013, afetadas por uma mobilidade rarefeita, ou seja, uma textualização do sujeito pelas redes, estas últimas lhes indicaram espaços físicos e simbólicos de aparição e essa assunção lhe permitindo uma retextualização nas redes. É este périplo de instalação de diferentes reivindicações, por vezes dispersas e sem unidade, ressignificando a aparência da voz massificada com que estávamos acostumados, que estas manifestações se intensificaram como acontecimento histórico. Independentemente da quantidade de convocatórias feitas para manifestações de rua, se de dentro e/ou fora do espaço físico de uma casa, escritório, ou mesmo da rua, onde em muitas grandes cidades há na parte central sinal wi-fi, estas novas formas de reconhecimento público, de algum modo, já estavam em questão (Pereira e Monteiro, 2023, p.475).

Conforme explicam Pereira e Monteiro (2023, p.472),

Há dez anos, em junho de 2013, manifestações e protestos acalorados nas ruas brasileiras aparentavam centrar-se na reivindicação pelo não aumento de uma tarifa de vinte centavos de real no bilhete de ônibus urbano da cidade de São Paulo. Poucos dias transcorridos do início dos protestos, ficaram visíveis outras demandas, como explicações para os gastos públicos dos dois grandes eventos esportivos a ocorrer (Copa do Mundo de Futebol da FIFA, de 2014 e as Olimpíadas de 2016); a Copa, sobretudo, roubou a cena, em um cenário desafiador para uma análise, seja ampla e/ou mais detalhada.

No cenário brasileiro, os protestos de 2013 tiveram raízes em movimentos anteriores, como o Movimento Passe Livre (MPL), conhecido por sua atuação contra o aumento das tarifas de transporte público e nos Comitês Populares da Copa, que desde 2010 vinham denunciando os impactos sociais dos megaeventos esportivos, como a Copa do Mundo e as Olimpíadas.

Antes dos acontecimentos que marcaram as manifestações de junho de 2013 em São Paulo, outras mobilizações com reivindicações semelhantes já haviam ocorrido em diferentes regiões do Brasil, como a "Revolta do Buzú", em Salvador (2003), e a "Revolta da Catraca", em Florianópolis (2004-2005), nas quais já se expressava a insatisfação popular em relação ao sistema de transporte coletivo e aos problemas das políticas públicas de mobilidade urbana.

Ainda que essas pautas não fossem inéditas, os protestos de 2013 representam um momento de maior intensidade e visibilidade dessas demandas, alcançando um pico de mobilização social (Perez, 2021).

A análise de Inês Cristina dos Santos (2021) é muito importante para compreendermos que nas ruas havia diversos espectros políticos: anarquistas, partidários, não partidários, petistas, não petistas, apartidários, entre militantes de outros partidos e/ou de movimentos sociais. A questão da Copa do Mundo também é analisada pela autora. Vejamos:

Entendemos como um período que exerceu grande importância nos eventos políticos brasileiros, principalmente com a formação de grupos de direita e de extrema direita que, a partir de organizações espontâneas e financiadas, transformaram-se em grupos de influência como o MBL (Movimento Brasil Livre), Vem Pra Rua e em partidos políticos que passaram a atuar na sociedade civil e, com o passar dos anos se tornaram centrais na política brasileira, mas que não tiveram atuação significativa em 2013 (...) Nesse momento tínhamos nas ruas um movimento forte da esquerda não petista que se posicionavam contra algumas decisões presidenciais no que se referia a preparação do país para a Copa do Mundo de 2014. No que se consistia esse protesto? Desapropriação de moradores dos locais em que iam se construir os estádios de futebol sem uma consulta a essa população de como fazer a transferência para outras áreas da região sem prejuízo aos residentes. Nessa agitação outras pautas entraram no debate, o investimento em estádios em vez de hospitais entre outras necessidades da classe trabalhadora (Santos, 2021, pp.20-21).

Grosso *et al* (2023) chama atenção para o fato de antes do mês de junho ter ocorrido importantes atos em cidades como Porto Alegre, com o Bloco de Luta pelo Transporte Público. Mas, foi em São Paulo que as mobilizações ganharam maior repercussão, marcadas inicialmente pela repressão policial ao MPL e, em seguida, por uma virada na opinião pública, que passou a apoiar os protestos e desembocou na revogação dos aumentos tarifários.

Segundo Santos (2021, p.22),

Junho se tornara nacional, pois o Movimento Passe Livre (MPL) realizava protestos em outras cidades e em diversos estados. Por outro lado, o movimento transformava sua pauta e novos grupos estavam presentes nas manifestações. Houve também uma diversidade nos discursos políticos e nas pautas sociais, bem como dos organismos representativos: partidos e coletivos de esquerda, juventudes contra o aumento da tarifa de ônibus, a princípio. Num segundo momento uniu-se aos manifestantes a classe média, a massificação da mídia social, com pautas diversas e desconexas, mas ainda sem uma corrente que viriam conduzi-los a partir das manifestações no final de 2014 e principalmente após a reeleição da ex-presidenta Dilma Rousseff.

Conforme o movimento foi se expandindo, passava concomitantemente por uma transformação: se por um lado a pluralidade de pautas fortaleceu sua presença nacional, por outro, abriu espaço para discursos nacionalistas, antipartidários e conservadores, que foram amplificados pela grande mídia. Essa mudança marcou o afastamento da esquerda, que já estava perdendo forças organizacionais há anos -, como força predominante nas ruas, permitindo a emergência de setores liberais e conservadores nas manifestações (Grosso *et al*, 2023).

Ainda que as mobilizações progressistas tenham perdido visibilidade após o auge dos protestos, elas mantiveram presença ativa por meio de greves, ocupações urbanas e escolares, especialmente nas ações contra as medidas neoliberais na educação entre 2015

e 2016. O campo conservador e da direita que demonstrava não estar superada, consolidava sua força política e se tornava a peça-chave no processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, consumado em 2016 e, frequentemente caracterizado como um golpe de natureza parlamentar (Groppo *et al*, 2023).

Isso não significa que as Jornadas não sejam um marco importante, elas foram em diversos sentidos: primeiro pelo seu tamanho, segundo pelo fato de desencadear uma série de grandes protestos, pela sua relação com o fim de um ciclo político brasileiro mais democrático e progressista e pelo fato de que muitas das suas críticas e reivindicações ainda estão presentes entre os brasileiros que anseiam por uma forma de fazer política mais próxima dos interesses da população e distante de práticas como a corrupção. No entanto, consideramos que a compreensão sobre as Jornadas de Junho deve também remeter à cultura política brasileira com sua longa tradição autoritária, bem como às graves desigualdades sociais historicamente produzidas e reproduzidas no Brasil (Perez, 2021, p.8).

Ao revisitar essas manifestações, é possível observar que as Jornadas de Junho de 2013 não foram um evento isolado, mas o ápice de um processo de mobilização social que provocou uma prolongada instabilidade política no país. Além disso, a pluralidade de pautas e atores envolvidos nos protestos evidencia a complexidade de se interpretar aquele momento histórico. As manifestações, entretanto, não se encerraram com os eventos de junho de 2013.

Nos anos seguintes, diversos protestos continuaram a ocorrer, muitos dos quais se alinharam aos discursos conservadores e liberais, contribuindo para a ascensão do campo político que culminaria na eleição de Jair Bolsonaro. Nessa fase, o discurso anticorrupção ganhou centralidade, muitas vezes direcionado de forma seletiva contra o Partido dos Trabalhadores (PT) (Perez, 2021).

Compreendemos, então que

As manifestações de Junho de 2013 fugiram ao controle do Movimento Passe Livre devido suas limitações ideológicas e suas pautas políticas, bem como a incapacidade de direcionar as exigências para determinada finalidade. Constata-se que junho foi um movimento espontâneo que contou com diferentes extratos sociais do país. Devido ao consentimento da grande maioria de manifestantes pelo apartidarismo, a análise tomou rumos distintos para cada esfera e segmentos da sociedade. Alguns pesquisadores entenderam se tratar de um movimento revolucionário, enquanto outros enxergaram os danos colaterais de Junho de 2013 (Santos, 2021, pp.27-28).

No entanto, as manifestações favoráveis ao *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff foram significativamente maiores e revelaram o fortalecimento de novos

grupos de atuação política de orientação liberal, conservadora, de direita e de extrema direita, como o Vem Pra Rua (VPR) e o Movimento Brasil Livre (MBL) (Perez, 2021).

Além da ascensão de grupos liberais e conservadores no cenário político nacional, o processo que culminou no impeachment de Dilma Rousseff também foi marcado por um intenso componente de violência simbólica de gênero, amplamente documentado por pesquisas acadêmicas.

Como demonstram Miguel e Biroli (2017), Dilma foi alvo de ataques misóginos que buscavam desqualificar sua autoridade política por meio de estereótipos de gênero, associando sua imagem à histeria, à incapacidade emocional e à incompetência — elementos que revelam a permanência de padrões patriarcais na disputa política brasileira.

Paralelamente, o período assistiu ao avanço de uma cruzada moral contra o que grupos conservadores passaram a denominar “ideologia de gênero”, uma construção retórica utilizada para atacar políticas educacionais voltadas à igualdade de gênero e aos direitos sexuais e reprodutivos (Miskolci, 2018).

O espectro “ideologia de gênero” delimita um campo discursivo de ação que podemos reconhecer como unindo imaginariamente uma suposta ameaça de retorno do comunismo ao pensamento acadêmico feminista, estabelecendo um enquadramento da política em torno do medo de mudanças na ordem das relações entre homens e mulheres e, sobretudo, da extensão de direitos a homossexuais. Discussões macropolíticas são substituídas por uma retórica que traz à opinião pública o diagnóstico de que a origem de problemas sociais resulta de mudanças comportamentais que precisariam ser combatidas (Miskolci, 2018, p. 06).

Esses movimentos contribuíram para tensionar ainda mais o debate público, reforçando discursos antidemocráticos e criando um terreno fértil para mobilizações que, sob a aparência de defesa da moralidade, operavam como instrumentos de disputa ideológica e de fortalecimento da direita e da extrema direita no país.

Dentre todas as mudanças políticas e econômicas que ocorreram no Brasil, a posse de Michel Temer como Presidente da República abriu espaços ainda maiores para o neoliberalismo e as políticas de austeridade. A educação, não diferente dos outros setores da sociedade, foi em grande medida atacada. Com base na análise de Araújo (2021, p.2), compreendemos que

A política educacional do Brasil, em sua gênese, esteve permeada por desigualdades sociais, raciais e regionais, as quais fomentaram a dualidade da educação brasileira que se expressa na oferta de uma educação voltada para o trabalho e outra direcionada para a produção do conhecimento (Libâneo, 2012). Em decorrência, se constituiu uma educação dual em que o quesito

renda ditava o acesso aos conhecimentos para a formação de mentes pensantes ou para o aperfeiçoamento de braços hábeis para o trabalho. Esta configuração passou a ser confrontada a partir dos anos de 1930 e, de forma mais contundente, nos anos de 1980 marcando a Constituição Brasileira de 1988 com a responsabilidade do Estado na oferta gratuita e de qualidade da educação para todas(os) (Brasil, 1988), sendo reafirmada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) (Araújo, 2022, p.02).

Observamos, portanto, que as jornadas de junho de 2013, embora motivadas por uma diversidade de pautas e protagonismos, anteciparam e cristalizaram tensões políticas que se aprofundariam nos anos seguintes, abrindo espaço para grupos liberais e conservadores. Esses movimentos evidenciaram não apenas a mobilização social, mas também a vulnerabilidade das instituições diante de pressões ideológicas e econômicas, refletindo-se de forma particular no setor educacional.

Por outro lado, a educação, marcada historicamente por desigualdades sociais, raciais e regionais, continuou/continua sendo um campo de disputa em que o acesso e a qualidade permaneceram condicionados a estruturas de poder e renda. Assim, as jornadas de junho podem ser compreendidas como um ponto de inflexão, revelando a interdependência entre mobilizações sociais, orientações políticas emergentes e a consolidação de um projeto neoliberal que impactaria de maneira direta a política educacional brasileira.

3.3.2 Considerações críticas sobre a BNCC e o tecnicismo

A aprovação da BNCC, em dezembro de 2017, para a educação infantil até o ciclo inicial do ensino fundamental e em 2018 estendida ao ensino médio, marca um momento significativo da política educacional brasileira de uniformização dos currículos em um sistema altamente descentralizado. Compreendemos o caráter tecnicista e utilitarista da BNCC, que insere a educação em uma lógica que prioriza competências voltadas ao mercado de trabalho em detrimento da formação crítica, cidadã e reflexiva.

Araújo (2021) chama atenção para o Movimento Escola Sem Partido (MESP)⁵ como um aliado do sistema que visa a manutenção da ordem estabelecida, enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio se configuram

⁵ O foco deste trabalho não é a temática do MESP, mas compreende-se a necessidade de localizá-lo no contexto histórico da Reforma do Ensino Médio. Para maior aprofundamento, verificar: << SANTOS, Inês Cristina dos. **Reacionarismo, fundamentalismo cristão e classe média: pontos fundamentais para a vitória de Bolsonaro na eleição de 2018**. 2021. 345 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/215322>. Acesso em: 31 jul. 2025.>>.

como instrumentos normativos que reforçam o caráter tecnicista e utilitarista da educação no Brasil. Compreendemos que essas políticas subordinam de forma direta o processo educativo às demandas do mercado de trabalho, e limitam o potencial crítico e reflexivo do ensino e do processo de aprendizagem.

Ao analisar as ações e os princípios defendidos pelo movimento Escola sem Partido (MESP), torna-se evidente por que seus integrantes direcionam ataques à figura de Paulo Freire. Enquanto o Escola sem Partido procura limitar a reflexão crítica e promover uma concepção de ensino pretensamente neutra, Paulo Freire defendia uma pedagogia que estimulasse a formação de consciência social, na qual o educador instiga o estudante a interpretar o mundo de forma crítica (Santos, 2021, p.87).

A pesquisa de Santos (2021) demonstrou uma articulação entre a extrema-direita e os ataques à educação com a reorganização da política educacional. A autora reflete que a maior parte dos investimentos governamentais desse espectro político são inclusive direcionadas às etapas iniciais da escolarização — educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Demonstra que nos discursos e nas propostas de Bolsonaro, que levou à cabo o discurso do Escola Sem Partido, fica clara a necessidade de “atualizar” os conteúdos escolares, o que incluiria revisar processos de alfabetização e retirar referências ao pensamento de Paulo Freire, além de alterar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), combater a chamada “aprovação automática” e reforçar mecanismos disciplinares.

Segundo Santos (2021), Olavo de Carvalho sustentava que o Escola sem Partido expressava corretamente os objetivos que o motivavam, embora, segundo ele, a questão central não estivesse apenas em uma suposta “doutrinação” dentro das escolas, mas em um alegado “controle” de orientação comunista sobre o sistema educacional como um todo — caracterizado por ele como totalitário e intolerante. Carvalho argumentava ainda que não reconhecia legitimidade moral para posições políticas de esquerda, estabelecendo comparações extremadas para justificar sua posição.

Desse modo, ao analisarmos o discurso de Carvalho e sua influência sobre determinados setores conservadores, percebe-se que tais interpretações não se limitam ao campo das ideias, mas reverberam diretamente na formulação de políticas públicas.

A lógica de combate a uma suposta hegemonia “comunista” nas escolas cria um ambiente propício à legitimação de reformas que, sob o argumento de neutralidade ou correção de rumos, acabam por fragilizar estruturas educacionais consolidadas. É justamente essa atmosfera discursiva que permite compreender como, no período

subsequente, determinadas ações governamentais passaram a incorporar elementos dessa visão, contribuindo para orientações políticas que se traduziram em retrocessos no âmbito da educação brasileira.

Compreende-se, então, que a política educacional implementada durante o governo de Michel Temer (2016-2018) representou um retrocesso e se pautou pela desestruturação e enfraquecimento das políticas públicas na área da educação, além da saúde, segurança pública etc.

As reformas resgataram um modelo histórico marcado pela desigualdade educacional, no qual diferentes classes sociais tinham acesso a distintas oportunidades, negando à classe trabalhadora uma formação intelectual e crítica mais ampla, restringindo-a a um ensino mínimo, sem criticidade (Araújo, 2021).

Durante o governo de Michel Temer (2016-2018) foram implementadas mudanças no Ensino Médio, configurando uma contrarreforma, segundo Araújo (2021), que padronizou os conteúdos em todo o país por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa uniformização retomou práticas históricas da educação brasileira, em que o foco estava no “saber fazer” em detrimento do “por que fazer”, aprofundando as desigualdades educacionais, especialmente para a classe trabalhadora, além de retirar disciplinas do currículo como Sociologia e Filosofia, aumentar o número de escolas militarizadas e disciplinas voltadas para o empreendedorismo.

Observamos que o currículo estabelecido prioriza um conteúdo mínimo, conteudista e orientado para resultados quantitativos, desconsiderando as múltiplas condições que impactam o desempenho da educação básica pública (Araújo, 2021).

Portanto, a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC refletem um modelo educacional que reforça a reprodução das desigualdades históricas brasileiras, demandando uma reavaliação profunda para que a educação cumpra seu papel emancipatório e democrático (Araújo, 2021).

Esta conjuntura, consubstanciada com a tomada ilegal do poder governamental por Michel Temer (PMDB) e seu aparato jurídico e midiático, representa a volta de um passado ainda não superado: uma educação voltada para o fazer, o aprimoramento da força de trabalho e uma educação que preza pela formação de mentes pensantes que ocuparão os bancos das universidades públicas. Esse é um dualismo que se arrasta desde o Brasil Colônia, que sofreu leves modificações nos governos petistas e que volta após o Golpe de 2016, insistindo na retomada do tecnicismo, utilitarismo e reducionismo da educação a mero meio de capacitação dos sujeitos pobres para o mundo do trabalho (Araújo, 2021, p.16).

Concluimos que as transformações promovidas no Ensino Médio durante o governo Michel Temer (2016–2018), especialmente com a aprovação da Medida Provisória nº 746/2016, evidenciam um projeto educacional alinhado aos interesses do capital e às exigências de organismos internacionais em detrimento de um compromisso com a formação integral, crítica e emancipadora.

Com a justificativa da melhoria da qualidade da educação e do alinhamento às demandas do mercado de trabalho, foi consolidado um modelo tecnicista e instrumental que acentua as desigualdades já historicamente presentes no sistema educacional brasileiro.

Esse processo, conduzido de forma autoritária e sem o diálogo necessário com as(os) educadoras(es) foi responsável por reforçar uma lógica em que o(a) professor(a) é visto(a) apenas como executor(a) de diretrizes externas, enquanto as condições reais, e as necessidades, das escolas públicas, dos estudantes, dos funcionários e dos professores continuam sendo ignoradas.

A ampliação da carga horária escolar, assim como o fechamento do período noturno em diversas cidades, por exemplo, não foi acompanhada de investimentos estruturais ou valorização profissional, revelando o caráter superficial e funcionalista da reforma.

Esses aspectos evidenciam que a política em questão opera dentro de um projeto hegemônico mais amplo, alinhado à racionalização neoliberal e à manutenção de uma concepção de educação orientada pela lógica da eficiência e do baixo custo. A ausência de investimentos e a ênfase na reorganização administrativa demonstram como a reforma expressa uma hegemonia que busca consolidar determinadas visões de mundo e formas de gestão educacional.

Para compreender como tais disputas se estruturam e, sobretudo, como são enfrentadas pelos sujeitos escolares, torna-se pertinente recorrer ao debate de Emir Sader sobre hegemonia e contra-hegemonia. É justamente nesse campo de tensões entre projetos políticos antagônicos que a reflexão do autor oferece uma chave interpretativa fundamental para compreender tanto a lógica reformista quanto as resistências protagonizadas por estudantes e professores.

A noção de contra-hegemonia, tal como discutida por Emir Sader em *Hegemonia e contra-hegemonia* (2005), oferece um instrumental teórico importante para compreender as lutas travadas contra a Reforma do Ensino Médio, protagonizadas por estudantes e professores. Para Sader (2005), a hegemonia não se reduz ao domínio

econômico, mas constitui-se como um fenômeno político, cultural e internacional, profundamente marcado pela expansão do neoliberalismo e pela reorganização da ordem mundial após a bipolaridade do século XX.

Nesse quadro, a contra-hegemonia implica a construção ativa de um projeto histórico capaz de disputar sentidos, práticas e instituições com o bloco dominante. A partir de uma perspectiva marxista e gramsciana, Sader (2005) argumenta que superar a hegemonia neoliberal requer não apenas resistência, mas a formulação de alternativas concretas que expressem novos modos de sociabilidade, orientados pela participação popular, pela ampliação de direitos e pela ruptura com o individualismo mercantil.

Os movimentos sociais, as organizações populares e os coletivos politizados tornam-se, assim, agentes centrais na produção de valores e imaginários que sustentem um projeto emancipatório.

Dessa forma, a contra-hegemonia aparece como um processo histórico, político e simbólico, no qual crítica e criação de novos horizontes sociais se articulam, iluminando também as disputas presentes no campo educacional e nas mobilizações contra a Reforma do Ensino Médio.

Nesse cenário de disputas entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos, tal como discutido por Emir Sader, as ocupações das escolas por estudantes secundaristas entre 2015 e 2016 configuram uma expressão concreta das resistências sociais diante das reformas educacionais alinhadas ao neoliberalismo.

Ao contestar medidas como o fechamento de turmas, a reorganização escolar e, posteriormente, a Reforma do Ensino Médio, os estudantes mobilizaram práticas de autogestão, assembleísmo e produção coletiva do cotidiano escolar, que não apenas rejeitavam o caráter funcionalista e precarizador das políticas educacionais, mas também afirmavam outros modos de participação e de sociabilidade.

O artigo *O legado das ocupações nas escolas*, publicado no jornal online⁶ da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), com 180 mil professores inscritos, considerado um dos maiores sindicatos da América Latina – atuante em 94 regiões do estado de São Paulo – reflete sobre esse movimento contra-hegemônico:

⁶ Disponível em: <<<https://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/o-legado-das-ocupacoes-nas-escolas/>>>. Acesso em 01/12/2025.

A ocupação das escolas paulistas do fim de 2015 foi a mobilização estudantil exclusivamente secundarista mais bem-sucedida da história. Os estudantes, majoritariamente com idades entre 15 e 17 anos, protestavam contra o projeto de reorganização escolar em São Paulo, que transformaria escolas de dois ciclos – ensino fundamental e médio – em unidades de ciclo único. Depois de quase 60 dias de ocupações, que envolveram mais de 200 colégios, o governo paulista recuou e suspendeu a reorganização. O sucesso do movimento paulista inspirou outras mobilizações pelo país ao longo de 2016. Em Goiás houve ocupações após o governo estadual anunciar um programa de escola pública no formato Organização Social (OS).

As ocupações, portanto, podem ser interpretadas como práticas contra-hegemônicas, na medida em que disputaram sentidos sobre o papel da escola pública, reivindicaram direitos e visibilizaram a capacidade política da juventude de produzir alternativas ao projeto dominante. Vale ressaltar que o movimento ocorreu em todo o Brasil e demonstrou a capacidade organizativa dos secundaristas.

Os estudantes lutavam contra a chamada “reorganização” curricular que prioriza habilidades mínimas em Língua Portuguesa e Matemática, atende diretamente ao neoliberalismo que busca formar sujeitos aptos a ocupar posições precárias no mercado, em vez de capacitar e formar cidadãos críticos capazes de compreender e transformar sua realidade.

Também lutavam contra o fechamento do ensino noturno e da retirada das disciplinas de Sociologia e Filosofia. Compreenderam que tais mudanças representam o aprofundamento de um projeto de educação que, ao invés de romper com a lógica excludente, a reforça, perpetuando a negação do direito à educação plena para as camadas populares.

Diante disso, é de grande importância reafirmar a necessidade de uma educação pública, democrática, emancipatória e que esteja comprometida com a formação humana em sua totalidade.

Em síntese, esta seção evidencia que o neoliberalismo atua como força estruturante na educação pública e redefine não apenas suas políticas, mas também os sujeitos e as práticas educativas. Ao priorizar a lógica mercantil e tecnicista, instrumentos como a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e os movimentos de direita e do cunho neoliberal subordinam o ensino às demandas do mercado e fragilizam a formação crítica dos estudantes. Nesse caso, a educação deixa de ser espaço de reflexão, debate e emancipação, tornando-se instrumento de reprodução social e econômica.

4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA: ESTUDO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO E O PENSAMENTO CRÍTICO

Esta seção analisa os impactos da Reforma do Ensino Médio sobre o ensino de Sociologia, discutindo os fundamentos legais e políticos da reforma, os desafios da disciplina na educação básica e as possibilidades de resistência e emancipação a partir de práticas pedagógicas críticas.

A Sociologia é aqui concebida não apenas como transmissão de conteúdos, mas como instrumento de leitura crítica da realidade, capaz de formar sujeitos conscientes de sua posição histórica e social e aptos a problematizar as estruturas de dominação que atravessam o cotidiano.

Ao longo da análise, evidenciam-se as contradições do cenário educacional brasileiro contemporâneo, marcado pela imposição de currículos tecnicistas, pela precarização das condições de ensino e pela redução da educação à preparação para o mercado de trabalho. Nesse contexto, a Sociologia adquire caráter estratégico: não só possibilita a compreensão das desigualdades e relações de poder, como também se constitui em espaço de resistência às pressões do neoliberalismo sobre a educação.

As reflexões aqui articuladas mobilizam Antonio Gramsci e Dermeval Saviani como fundamentos teóricos para compreender a educação como prática social e política. De Gramsci, retoma-se a noção de “intelectual orgânico”, que ilumina o papel do professor de Sociologia como mediador entre o conhecimento científico e a realidade concreta dos estudantes. Saviani contribui ao reforçar a dimensão intencional da prática pedagógica, que pode servir tanto à reprodução da ordem vigente quanto à sua transformação emancipatória. Essa articulação teórica evidencia que a disciplina, quando orientada por uma perspectiva crítica, resiste à lógica tecnicista e instrumental do ensino neoliberal.

Em *4.1 A Reforma do Ensino Médio: contexto e fundamentos*, analisaremos o processo de implementação da reforma, desde a medida provisória até sua consolidação em lei, considerando o contexto político e econômico que a sustentou e os objetivos explícitos e implícitos que moldaram sua execução.

Em *4.2 O lugar da Sociologia na educação básica*, discutiremos o papel da disciplina no currículo nacional, suas contribuições para a formação crítica dos estudantes e os desafios impostos pelo caráter tecnicista e utilitarista das políticas educacionais recentes.

Por fim, em *4.3 Sociologia e resistência: possibilidades de emancipação*, exploraremos experiências pedagógicas e estratégias de ensino que articulam a Sociologia a projetos de emancipação, demonstrando como a disciplina pode se constituir em espaço de resistência e de construção de sujeitos históricos críticos, conscientes de sua posição social e capazes de intervir na realidade.

Por fim, a seção apresenta exemplos de experiências pedagógicas inovadoras que desafiam a homogeneização curricular imposta pela BNCC e por políticas educacionais voltadas exclusivamente para competências técnicas. Essas experiências demonstram que é possível despertar nos estudantes consciência social, senso crítico e valorização da diversidade, reafirmando a Sociologia como espaço de formação de sujeitos históricos ativos, conscientes e transformadores.

Assim, o capítulo evidencia a importância central da disciplina no enfrentamento das limitações da educação contemporânea, consolidando seu papel como instrumento de emancipação e resistência frente às pressões de um modelo educacional neoliberal.

4.1 A Reforma do Ensino Médio: contexto e fundamentos

A Reforma do Ensino Médio, consolidada pela Medida Provisória nº 746/2016 e posteriormente transformada na Lei nº 13.415/2017, deve ser compreendida dentro de um cenário mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais no Brasil, como demonstramos ao longo deste trabalho.

Embora apresentada como resposta à necessidade de modernização do currículo e de ampliação das oportunidades para a juventude, sua elaboração e implementação revelam um processo marcado pela ausência de diálogo social efetivo e pela prevalência de uma racionalidade de corte neoliberal, que orienta tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

O discurso oficial em torno da Reforma do Ensino Médio sustenta a ideia de que a flexibilização curricular e a construção de itinerários formativos permitiriam maior alinhamento entre a escola, os projetos de vida dos estudantes e as demandas contemporâneas.

Contudo, como aponta Ferretti (2018), a noção de “flexibilidade” assume caráter profundamente ambíguo: longe de garantir autonomia pedagógica e valorização da diversidade, o modelo instituído pela Lei n.º 13.415/2017 acaba por intensificar a fragmentação curricular, reduzir a formação geral e restringir o papel social da escola,

enquanto esvazia a autonomia docente e reconfigura o ensino médio sob uma lógica tecnicista e instrumental.

Essa percepção crítica não se limita ao campo acadêmico, pois ela apareceu de forma expressiva nas mobilizações sociais que emergiram por todo o país ao longo dos últimos anos.

Em 2019, diversas cidades brasileiras registraram atos em defesa da educação pública, com estudantes, professores, pesquisadores e famílias ocupando ruas e praças para denunciar cortes, retrocessos e ameaças às políticas educacionais. À época, os protestos evidenciaram que a disputa em torno da educação extrapola o campo institucional e mobiliza setores amplos da sociedade, especialmente quando políticas governamentais são percebidas como mecanismos de precarização do direito à educação e de ataque à escola pública (G1, 2019)⁷.

Tal movimento social demonstrou a crescente insatisfação com rumos educacionais que subordinam a formação escolar a interesses econômicos, reduzindo a dimensão crítica, cultural e emancipadora do ensino.

Essa crítica se intensifica com a implementação do Novo Ensino Médio. Em março de 2023, mais de 150 mil estudantes voltaram às ruas em um Ato Nacional convocado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)⁸, reivindicando a revogação imediata do modelo.

A mobilização aconteceu em mais de cinquenta cidades, incluindo capitais e municípios do interior, e reuniu também estudantes indígenas e quilombolas, que denunciaram a exclusão de suas culturas, a ausência de infraestrutura e o aprofundamento das desigualdades educacionais promovidas pela reforma.

As falas registradas nos atos evidenciam que a reivindicação não é apenas pela mudança de diretrizes pedagógicas, mas pelo reconhecimento da educação como espaço de diversidade, pluralidade e construção de futuro — algo que o NEM, em sua forma atual, não assegura. Em suas críticas, os estudantes ressaltaram o empobrecimento curricular, a evasão provocada pela inadequação dos itinerários formativos e a transformação da escola pública em ambiente desestruturado, voltado menos à formação integral e mais a competências superficiais e mercantilizadas.

⁷ Disponível em: << <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/30/cidades-brasileiras-registram-atos-em-defesa-da-educacao.ghtml>>>. Acesso em 03 de dez. de 2025.

⁸ Disponível em: << <https://www.ubes.org.br/2023/estudantes-vao-as-ruas-em-ato-nacional-contra-o-novo-ensino-medio-nem/>>>. Acesso em 03 de dez. de 2025.

Ao integrar essas vozes — acadêmicas, estudantis, sindicais e sociais — torna-se evidente que o que está em disputa não é apenas um modelo curricular, mas o próprio sentido da escola pública brasileira. A Reforma, ao privilegiar competências instrumentais e reduzir o lugar das humanidades, reforça a dualidade histórica do sistema educacional, aprofundando desigualdades e fragilizando a função social da escola como promotora de direitos.

As manifestações de 2019 e as mobilizações massivas de 2023 revelam que a sociedade brasileira reconhece esse risco e reage a ele. Tais movimentos demonstram que a educação não pode ser tratada como mercadoria ou instrumento de adequação ao mercado de trabalho, sob pena de comprometer a formação crítica e democrática das novas gerações.

Nesse cenário, torna-se fundamental considerar como essas tensões teóricas se materializam nas percepções e posicionamentos dos sujeitos diretamente envolvidos no cotidiano escolar. As críticas formuladas por pesquisadores como Ferretti encontram eco nas manifestações de sindicatos, associações acadêmicas e coletivos docentes, que têm produzido notas públicas denunciando os impactos concretos da reforma sobre as condições de trabalho, sobre o currículo e, especialmente, sobre o lugar da Sociologia no Ensino Médio.

Na nota da Sociedade Brasileira de Sociologia *et al* (2019) verificamos que As entidades científicas da área de Ciências Sociais — SBS, ABECS, ABA e ANPOCS — publicaram uma nota conjunta reivindicando a revogação da Reforma do Ensino Médio e a retirada da proposta de BNCC apresentada em 2018.

Observam que:

Essa reforma representa a negação dos direitos de aprendizagem dos/as estudantes brasileiros/as, especialmente dos/as oriundos/as das classes populares, que há muito pouco tempo conseguiram chegar ao Ensino Médio, ainda não universalizado no Brasil, haja visto que atinge cerca de 68% de matrículas na idade escolar de 15 a 17 anos. Se somarmos os/as jovens adultos/as que tentam voltar a esse nível de ensino, teremos um contingente enorme que precisa ser incluído nas escolas. Com tanto esforço para chegar ao Ensino Médio, esses sujeitos têm direito a uma educação de qualidade, com conteúdos científicos, componentes curriculares diferentes e que os prepare para a inserção no mundo do trabalho, nas Instituições de Educação Superior e, sobretudo, à participação na vida cultural, social e política, exercendo plenamente a cidadania, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996). A referida Lei e a proposta de BNCC de 2018 não garantem a obrigatoriedade de oferta dos cinco itinerários formativos em todas as escolas e estados e nem os treze componentes curriculares vigentes até então. Retiram das escolas todos os conteúdos, garantindo apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática,

empobrecendo o currículo escolar. Estabelece, assim, a oferta de uma “escola pobre para os pobres”, retrocedendo em, pelo menos, duas décadas no debate educacional do país (Sociedade Brasileira de Sociologia, 2019, np).

No documento, argumentam que a reforma aprofunda desigualdades ao flexibilizar o currículo de modo a comprometer a universalidade e a equidade da educação, produzindo um “Ensino Médio amorfo” e esvaziado de componentes fundamentais para a formação crítica, especialmente nas áreas de Humanidades.

Segundo a nota,

Estamos nos unindo às mais variadas vozes de entidades científicas e de estudiosos/as da educação que, a despeito das diferentes posições políticas e de concepções sobre o sistema nacional de educação, têm concordado e reiterado que essa proposta de Ensino Médio aprofunda as desigualdades sociais e educacionais no Brasil. Desde a publicação da Medida Provisória MP 746/2016, a SBPC, a SBS, a ABA, a ABECS, a ANPOCS, ANPOF, a ANPED, entre outras entidades científicas, pronunciaram-se contrárias à proposta de um Ensino Médio amorfo, sem os componentes curriculares que sustentam as formações nas diferentes profissões e áreas de atuação, incluindo-se a de formação de professores(as) (Sociedade Brasileira de Sociologia *et al* (2019, np).

As entidades denunciam também o caráter autoritário do processo, realizado sem participação democrática de professores, estudantes e especialistas, e alertam que a retirada de disciplinas obrigatórias limita o direito à formação integral, sobretudo para jovens das camadas populares. Por fim, defendem que a construção de políticas educacionais deve ocorrer por meio de amplo debate social, garantindo um currículo plural, democrático e comprometido com a qualidade do ensino público.

A FEPESP (Federação dos Professores do Estado de São Paulo), que integram mais de 25 sindicatos representantes de professores e auxiliares em escolas particulares no Estado de São Paulo, elaborou, em 2017, a *Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)*⁹, assinada por mais de 300 entidades brasileiras.

No começo da carta há uma contextualização sobre a Medida Provisória com caráter de Lei e posteriormente há uma lista de dez pontos que demonstram de que maneira a Reforma do Ensino Médio está atrelada com o projeto neoliberal de desmonte da educação pública:

⁹ A carta pode ser acessada na íntegra: << https://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2021/02/CARTA-ABERTA-EM-DEFESA-DA-REVOGA%C3%87%C3%83O-DA-REFORMA-DO-ENSINO-M%C3%89DIO_final_25jun.pdf>>. Acesso em 03 de dez. de 2025.

Até aqui, todas as evidências apontam para um mesmo fato: o compromisso da atual Reforma do Ensino Médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país. A Reforma está serviço de um projeto autoritário de desmonte do Direito à Educação como preconizado na Constituição de 1988. De fato, os primeiros impactos concretos da implementação da Reforma nos estados vão mostrando que a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais (FEPESP, 2017, np).

O caráter desintegrador, antipopular, privatizante, desigual e antidemocrático é listado pelos representantes da educação. É à luz dessas vozes que se torna possível compreender a profundidade dos efeitos do novo modelo. Nesse contexto, o SINTET (Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins) se somou às demais entidades ao alertar para os riscos estruturais trazidos pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC.

Em seu jornal *online* publicou a nota em que a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) se coloca de forma contrária à Reforma do Ensino Médio. Com o título *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC do Ensino Médio) do Governo Temer é mais um golpe contra a educação pública! Não nos deixemos enganar!*, observemos a nota na íntegra:

VOCÊ SABIA QUE... 1. a Reforma do Ensino Médio, da qual a BNCC faz parte, tornou obrigatórias nas escolas brasileiras de Ensino Médio apenas as disciplinas de português e matemática? 2. todas as outras disciplinas (história, geografia, sociologia, filosofia, artes, educação física, língua estrangeira, física, química e biologia) não serão mais obrigatórias? 3. a BNCC ocupará 60% do currículo escolar do ensino médio até 2022 e menos de 43% após esta data, dando espaço às áreas "flexíveis" de conhecimento? 4. o currículo flexível poderá ser cumprido totalmente fora das escolas, por meio de inúmeras certificações de qualidade duvidosa e desatreladas dos princípios da formação escolar, tais como: cursos de aprendizagem oferecidos por centros ou programas ocupacionais (ex: Pronatec e Sistema S); experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar (ex: trabalho voluntário); estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; cursos realizados por meio de educação a distância etc? 5. essa proposta serve para dificultar cada vez mais o ingresso da população de baixa renda na universidade? Aos pobres, só português e matemática! Aos abastados, todas as outras disciplinas (certamente vendidas em pacotes extras) que ajudam a ingressar nas universidades públicas. 6. caso essa proposta de BNCC seja aprovada, as escolas terão reduzidos seus quadros de educadores/as, já que precisarão basicamente de professores/as das disciplinas de português e matemática? 7. até para as disciplinas obrigatórias (português e matemática), a Reforma pretende oferecer conteúdos curriculares a distância, diminuindo a necessidade de professores/as em sala de aula? 8. além de demissões em massa, as relações de trabalho nas escolas serão precarizadas pela Reforma Trabalhista (Lei 13.467/17) e pela contratação de profissionais com "notório saber" na educação técnica-profissional? 9. o objetivo de mercantilizar o Ensino Médio, transferindo a parte flexível do currículo e até mesmo componentes da BNCC para a iniciativa privada, através da educação a

distância, é exigência dos maiores apoiadores da BNCC, entre eles: Sistema S (SESC, SENAI, SENAC, SESI etc), Federação Nacional das Escolas Particulares e o Sistema Globo de Comunicações, por meio de seus Telecursos? 10. a mercantilização e a privatização do Ensino Médio, fomentadas pela Reforma, caminham em sintonia com a Emenda Constitucional n. 95, a qual congela por 20 anos os investimentos públicos em políticas sociais, inclusive na educação? 11. a BNCC e a Reforma fazem parte do projeto de Estado Mínimo de um governo sem legitimidade eleitoral e que é produto do Golpe? POR ISSO TUDO, DIGA NÃO À BNCC E À REFORMA DO ENSINO MÉDIO (Lei 13.415) (CNTE, 2017).

Observemos que há uma convocação contra-hegemônica, que pontua a necessidade de rejeição da Reforma do Ensino Médio, mas também da essencialidade de organização da categoria para que a política não seja capaz de reduzir o currículo obrigatório e ameaçar áreas essenciais da formação crítica, como Sociologia, Filosofia e outras disciplinas das humanidades.

Outro ponto importante é que a nota traz o caráter neoliberal das relações de trabalho, demonstrando que a reforma acentua a precarização do trabalho docente, ao abrir espaço para ofertas terceirizadas e formatos de ensino que fragilizam vínculos profissionais, além de aprofundar desigualdades ao comprometer o caráter público e democrático da educação. Essas críticas evidenciam como a implantação do novo modelo não responde às necessidades da escola pública, mas tende a reforçar processos de exclusão e mercantilização do ensino (CNTE, 2017).

É neste sentido que afirmamos que o acesso aos diferentes itinerários está condicionado às condições materiais e institucionais de cada rede de ensino, o que significa que jovens de contextos mais vulneráveis tendem a receber uma formação restrita, aligeirada e menos crítica.

Como bem destaca Ferretti (2018):

[...] tal Projeto de Lei resultou, por sua vez, de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira. De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apoia-se, para tal, em duas justificativas:

- a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país;
- a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação;

[...] - infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola;

- ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir

para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social (Ferretti, 2018, pp.27-26).

Apesar das intenções declaradas, a Lei nº 13.415/2017 mantém a premissa de que os problemas estruturais do Ensino Médio público podem ser solucionados exclusivamente por alterações curriculares. Essa abordagem ignora experiências históricas anteriores, nas quais mudanças similares foram implementadas sem gerar transformações significativas na realidade escolar.

Além disso, a reforma parece adotar uma concepção limitada de currículo, restringindo-o à mera matriz de conteúdos e desconsiderando sua dimensão ampla, que envolve não apenas as atividades e práticas pedagógicas, mas também o contexto das relações internas da escola, a interação com a comunidade e as famílias, e o clima organizacional que influencia diretamente o processo educativo (Ferretti, 2018).

Ao reduzir o currículo à BNCC, a legislação reforça uma visão tecnicista e formalista, que desconsidera a complexidade do trabalho escolar e a importância de se formar sujeitos críticos e cidadãos. A Base Nacional Comum Curricular, embora se apresente como ferramenta estruturante, não é compreendida por seus próprios idealizadores como um currículo completo, mas sim como referência normativa para orientar a elaboração das matrizes escolares.

Dessa forma, o projeto legislativo parece deslocar o foco da educação da formação integral do estudante para uma lógica burocrática e padronizada, em que a diversidade das experiências escolares e a construção coletiva do saber ficam subordinadas a uma visão estreita e instrumental de ensino. Essa centralização no currículo formal também evidencia uma lacuna na abordagem da política educacional: as desigualdades estruturais, a falta de investimento em infraestrutura, a precarização do trabalho docente e as especificidades regionais das redes públicas permanecem praticamente intocadas.

Ao ignorar esses elementos, a Lei promove uma simplificação da realidade educacional, sugerindo que ajustes na matriz curricular seriam suficientes para enfrentar problemas complexos que envolvem não apenas conhecimento e ensino, mas também condições materiais, sociais e culturais que moldam a experiência escolar dos estudantes (Ferretti, 2018).

Nesse sentido, a BNCC, publicada em 2018, desempenha um papel central ao operacionalizar a Reforma. A lógica que a sustenta não se limita a uma questão

pedagógica, mas traduz um projeto político que, segundo Moura e Filho (2017), expressa de forma clara a adesão do Brasil às diretrizes internacionais de ajuste educacional, em especial às orientações de organismos multilaterais.

Ao adotar uma matriz de competências e habilidades alinhada ao mercado de trabalho, a BNCC reforça uma concepção de educação instrumentalizada, que reduz o potencial emancipatório do ensino médio. Assim, o currículo é redesenhado não a partir das necessidades sociais e culturais da juventude, mas de uma perspectiva funcionalista que atende prioritariamente às demandas do setor produtivo.

Destacamos o caráter contraditório do discurso e da Lei. Se evidencia a impossibilidade de realização dos proclamados protagonismos juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições, na grande maioria das escolas, demandam amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos. Não obstante, tal ampliação está negada por duas décadas face às consequências da EC 95, já discutida. Advogamos que a reforma em curso agrava a fragmentação, a hierarquização social e a qualidade do EM. A “nova” organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracteriza historicamente o País, potencializando a subtração de direitos da classe trabalhadora. A reforma ataca diretamente a concepção de formação humana integral e conduz o EM a uma lógica mercadológica, francamente regressiva e em oposição ao que está disposto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (LDB), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) vigentes (Moura e Filho, 2017, p.120).

Segundo os autores supracitados, ao adotar uma abordagem radicalmente negativa sobre o ensino médio público, o discurso oficial tende a negligenciar experiências bem-sucedidas, especialmente aquelas relacionadas ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI), implementado em diversas escolas estaduais e instituições federais, como os Cefets, Institutos Federais, colégios vinculados a universidades federais, o Colégio Pedro II e a UTFPR.

Essas instituições se destacam por combinarem condições estruturais adequadas com uma concepção de formação integral, na qual ciência, tecnologia, cultura e trabalho são articulados como eixos centrais do currículo. O fato é que o sucesso dessas escolas não se restringe a *rankings* e estatísticas, pois elas têm se mostrado capazes de desenvolver práticas pedagógicas consistentes e inovadoras, reconhecidas pela população e refletidas na trajetória dos alunos egressos, que frequentemente demonstram desempenho satisfatório tanto no ingresso ao ensino superior quanto na inserção no mercado de trabalho.

É preciso compreender que esse histórico evidencia que uma educação de qualidade é viável quando há articulação entre projeto pedagógico coerente, infraestrutura

e valorização do trabalho docente. Indicadores educacionais recentes, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), confirmam o desempenho superior dos estudantes dessas escolas em comparação à média nacional e, em determinados casos, a médias de países da OCDE (Moura e Filho, 2017).

Embora seja necessário criticar a ênfase exclusiva nesses instrumentos de avaliação, eles reforçam que a excelência educacional não depende apenas de políticas curriculares generalistas ou de ajustes superficiais, mas de um compromisso com a integralidade da formação e a consistência das práticas escolares.

Com efeito, nosso argumento é em defesa da ampliação da oferta do EMI em todo o território nacional, nas redes públicas de ensino. Reiteramos como relevante a significativa expansão da rede federal de EPT em termos quantitativos e qualitativos, dada a descentralização mediante capilarização para além das capitais e grandes cidades e a diversificação do público atendido. Na perspectiva do fortalecimento do EMI e da ampliação nacional de sua oferta, é fundamental que esse movimento de expansão seja consolidado e a oferta ampliada, também, na esfera pública estadual. Contrariamente, a Lei nº 13.415/2017 encaminha o EM para concepção distinta da formação humana integral e do EMI, como veremos ao analisar quatro de seus aspectos, relacionados ao itinerário “formação técnica e profissional”: estabelecimento dos itinerários formativos específicos; profissionalização precoce, com foco no mercado e a certificação intermediária; professores; relação público x privado (Moura e Filho, 2017, p.123).

O impacto sobre a disciplina de Sociologia é um exemplo eloquente dessa lógica. A Lei nº 13.415/2017 eliminou a obrigatoriedade da disciplina, diluindo-a no componente “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Essa medida, como argumentam Bodart e Feijó (2020), fragiliza a formação crítica dos estudantes e precariza o trabalho docente, uma vez que abre margem para que profissionais sem formação específica ministrem conteúdos sociológicos. Além disso, a suposta interdisciplinaridade defendida pelo texto legal revela-se frágil, pois não decorre de uma construção epistemológica, mas de um arranjo administrativo voltado à redução de custos e à flexibilização da mão de obra docente.

Além do problema de não ter sido amplamente discutida, a Reforma do Ensino Médio trouxe uma grave alteração na distribuição disciplinar no currículo escolar ao estabelecer a tal “flexibilização”: somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática passam a ser obrigatórias nas três séries do Ensino Médio. Não existe a indicação de que outras disciplinas sejam obrigatórias no currículo. Esse contexto gerou inquietação entre pesquisadores, professores e entusiastas da Sociologia Escolar, já que sua obrigatoriedade está ameaçada. Após a manifestação pública de diversas entidades e instituições ligadas à Educação, à Filosofia e às Ciências Sociais a Lei 11.3415/17 incorporou a

presença de “saberes e práticas” de Filosofia e Sociologia (além de Educação Física e Artes) como forma de demonstrar que tais conhecimentos ainda poderiam estar presentes no Ensino Médio, porém, não garantindo a presença dessas disciplinas, o que mantém a comunidade em torno do subcampo de pesquisa de Ensino de Sociologia em alerta (Bodart e Feijó, 2020, p.225).

Discutimos, portanto, de que forma o ensino de Sociologia contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando não apenas o acúmulo de informações, mas a formação crítica, reflexiva e cidadã que caracteriza as Ciências Sociais¹⁰. Nesse contexto, o componente curricular de Sociologia se apresenta como instrumento essencial para a compreensão das dinâmicas sociais, das desigualdades, das relações de poder e das múltiplas dimensões da vida coletiva.

Tabela 01: Competências Gerais indicadas na Base Nacional Comum Curricular (2019)

1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento

¹⁰ Embora frequentemente tratadas como sinônimos no contexto escolar, Ciências Humanas e Sociologia não são sinônimos. As Ciências Humanas constituem um campo amplo, interdisciplinar, que abrange áreas como História, Geografia, Filosofia, Antropologia, Economia e Sociologia, voltadas ao estudo da experiência humana em suas dimensões históricas, políticas, culturais e espaciais. A Sociologia, por sua vez, é uma disciplina específica dentro desse campo, cujo objeto consiste na análise científica das relações sociais, das instituições, dos processos culturais e das estruturas de poder que conformam a vida em sociedade.

	mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
11	O ideal é que os alunos tenham acesso à Sociologia ao longo de todas as séries do Ensino Médio, com uma carga horária que possibilite aos professores ofertar um ensino com qualidade.

Observemos que ao articular-se com as competências gerais previstas na BNCC, a Sociologia oferece subsídios para que os estudantes desenvolvam habilidades de análise, argumentação e tomada de decisão, promovendo a autonomia intelectual e o protagonismo juvenil. Mais do que um conjunto de conteúdos, a disciplina atua como mediadora na construção de consciência crítica, permitindo que os alunos compreendam os impactos das estruturas sociais sobre suas vidas e sobre a sociedade como um todo.

Segundo Bastos (2020), a Reforma deve ser compreendida no contexto da reestruturação neoliberal do Estado - como já demonstramos ao longo deste trabalho-, em que a educação passa a ser tratada como mercadoria e o estudante como capital humano a ser preparado para a competitividade global. Nessa perspectiva, o chamado “Projeto de Vida” surge como um dispositivo pedagógico que desloca para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória escolar e profissional, ocultando as determinações sociais e estruturais que limitam o horizonte da juventude, assim como as desigualdades sociais.

Portanto, o conjunto normativo formado pela Lei nº 13.415/2017, pela BNCC e pelas DCNEM expressa não apenas uma mudança curricular, mas uma inflexão no próprio papel social da escola. Em vez de espaço de formação crítica e cidadã, a escola é convocada a operar como agência de preparação técnica, subordinada aos interesses imediatos do mercado.

Essa mudança, como ressaltam Ferretti (2018), Moura (2019) e Bastos (2020), compromete a democratização do ensino médio e aprofunda desigualdades, pois limita as possibilidades de acesso dos estudantes a uma formação ampla, plural e verdadeiramente emancipatória.

Dessa forma, destacamos que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC devem ser analisadas como parte de um projeto da fase neoliberal que redefine os sentidos da educação pública no Brasil. Ao priorizar a lógica da empregabilidade e da eficiência em detrimento da formação crítica, a política educacional em curso desloca o foco da coletividade para a responsabilização individual, enfraquecendo o potencial da escola como espaço de construção democrática.

Esse processo revela não apenas um retrocesso em termos de conquistas históricas da educação, mas também uma ameaça ao futuro das novas gerações, cujas trajetórias passam a ser condicionadas por um currículo fragmentado, mercantilizado e excludente.

[...] alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016b, p. 1 – grifos nossos).

A Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 representa um marco na política educacional brasileira, mas sua implementação tem sido alvo de duras críticas por parte de pesquisadores e movimentos sociais. Embora apresentada como modernizadora e voltada à flexibilização curricular, a reforma reflete uma racionalidade neoliberal que desloca o sentido da educação de direito social para mercadoria, alinhando-a às demandas do mercado de trabalho (Frigotto, 2018).

A forma que a tramitação da reforma ocorreu já evidencia seu caráter autoritário. A Medida Provisória nº 746/2016, que deu origem à Lei nº 13.415/2017, foi publicada sem ampla discussão com a comunidade escolar, desconsiderando o Projeto de Lei nº 6.840/2013 e as contribuições construídas desde 2011.

Dessa maneira, a forma como a reforma foi aprovada já revela a racionalidade que a sustenta: de um viés neoliberal que desloca a educação de direito social para mercadoria, subordinando o ensino às demandas do mercado de trabalho. Ao priorizar a lógica mercadológica, não se limita a reorganizar conteúdos, mas reconfigura sujeitos, práticas pedagógicas e a própria concepção de cidadania, tornando urgente o debate sobre alternativas críticas e resistência pedagógica frente a um projeto educacional neoliberal.

Do ponto de vista curricular, a ênfase nos itinerários formativos e no protagonismo juvenil aparece, à primeira vista, como avanço democrático. No entanto, essa dita liberdade é apenas aparente, uma vez que depende diretamente das condições materiais de cada sistema de ensino. Como destaca Barbosa e Figueirêdo (2023, p. 5), “a escolha do estudante não se apresenta como possibilidade real, mas como adequação às alternativas existentes, especialmente no âmbito público, marcado por restrições financeiras”.

Para deixar a situação ainda mais complexa, a Emenda Constitucional nº 95/2016, ao congelar investimentos em políticas sociais por duas décadas, agrava esse quadro, tornando inviável a expansão da oferta de itinerários. Notamos que esse descompasso entre discurso e realidade reflete a racionalidade neoliberal que orienta a reforma.

Para Dardot e Laval (2016, p. 7), e conforme já explicamos no texto,

o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou uma política econômica, mas um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida.

Na educação, essa lógica se manifesta na centralidade atribuída às competências e habilidades consideradas úteis para a empregabilidade, em detrimento de disciplinas voltadas à reflexão crítica, como filosofia e Sociologia. Segundo Saviani (2013), a educação brasileira se estrutura historicamente de forma dual, oferecendo para os setores populares uma escola voltada ao trabalho precarizado e, para as elites, uma formação voltada ao conhecimento. A reforma, nesse sentido, intensifica essa dualidade ao priorizar português e matemática e secundarizar áreas críticas do saber.

Autores como Libâneo (2012) e Frigotto (2018) também denunciam os impactos das políticas neoliberais para a educação. Para Libâneo (2012, p. 17), as políticas neoliberais aprofundaram a “escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres”. Frigotto (2018) complementa que a Reforma do Ensino Médio não democratiza o acesso ao saber, mas “fragmenta a escola pública, subordinando-a aos interesses do capital”.

Constatamos que a aplicação das políticas neoliberais na educação evidencia uma profunda segmentação das escolas e dos sujeitos que delas participam. Enquanto algumas instituições se voltam à produção de conhecimento e ao desenvolvimento intelectual, outras permanecem restritas a funções de acolhimento social, reproduzindo desigualdades e naturalizando a exclusão.

Para tanto, a Reforma do Ensino Médio, ao subordinar o currículo às demandas do mercado, fragmenta a escola pública e transforma o saber em mercadoria, corroendo o caráter crítico e emancipador da educação. Nesse cenário, torna-se urgente repensar a prática pedagógica como espaço de resistência, capaz de formar sujeitos conscientes de sua posição social, aptos a questionar estruturas de dominação e a atuar na transformação da realidade.

Nesse sentido, a promessa de flexibilização e escolha encobre a consolidação de uma escola dual e excludente. Para compreendermos esse processo conjuntural, na política externa e no contexto internacional, analisamos com Fonseca (1996) e Leher (1999) que organismos como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO desempenham papel central na formulação de políticas educacionais para países periféricos, impondo uma lógica de adequação ao mercado e de responsabilização individual.

No Brasil, esse ponto encontrou eco na Reforma do Ensino Médio e na BNCC, que naturalizam desigualdades ao transferir ao estudante a responsabilidade por “escolhas” que, na realidade, são limitadas pela estrutura material das escolas. O impacto desse alinhamento fica ainda mais evidente quando observamos o discurso de organismos internacionais, como por exemplo, o *Relatório Delors* (1996), que foi elaborado sob a coordenação da UNESCO e que enfatiza a necessidade de que a educação se adapte permanentemente às transformações sociais, sem abandonar os conhecimentos básicos.

Embora essa formulação reconheça a importância de saberes fundamentais, legitima reformas que subordinam a escola às exigências da empregabilidade e da flexibilidade produtiva. Dessa maneira, demonstramos que a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC não podem ser vistas apenas como políticas nacionais, mas como expressões de uma racionalidade neoliberal global.

A promessa de protagonismo juvenil, liberdade de escolha e inovação pedagógica esconde um processo de precarização e fragmentação da educação, que reduz a formação escolar à preparação para o mercado de trabalho. Como sintetiza Harvey (2008), o neoliberalismo transforma direitos sociais em investimentos individuais, responsabilizando o sujeito pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória.

À luz dessas críticas, compreende-se que a Reforma do Ensino Médio se distancia de uma perspectiva democrática e emancipadora, aproximando-se de uma lógica utilitarista e mercantilizadora.

Ao privilegiar competências instrumentais e relegar o pensamento crítico, a Sociologia e as humanidades, essa política educacional reforça a dualidade histórica da escola brasileira, ampliando desigualdades e fragilizando a função social da educação. É importante ressaltar que a luta ainda continua, pois as mobilizações contrárias ao modelo não apenas se mantêm ativas, como também se intensificam na medida em que seus impactos se tornam mais evidentes no cotidiano escolar. de qualidade.

4.2 O lugar da Sociologia na educação básica

A trajetória da Sociologia na educação básica evidencia tanto avanços quanto retrocessos, refletindo tensões entre projetos de formação integral e demandas de adaptação ao mercado de trabalho. A exclusão da disciplina durante o regime militar e sua posterior reinserção demonstram como decisões políticas podem interferir diretamente na função crítica da escola. Essa oscilação revela que o ensino de Sociologia

nunca se limitou a conteúdos específicos, mas está intrinsicamente ligado à concepção de cidadão e ao papel da educação na sociedade.

Nos últimos anos, a Sociologia tem enfrentado desafios decorrentes de reformas curriculares que priorizam disciplinas consideradas estratégicas para a competitividade econômica, como Matemática e Língua Portuguesa. Nesse cenário, áreas como Filosofia, Artes, Educação Física e Sociologia passam a ser enquadradas como “estudos e práticas”, o que contribui para sua marginalização e reduz o tempo dedicado à reflexão crítica (Brasil, 2016). Tal reconfiguração curricular reforça a hierarquização do conhecimento, limitando a formação de cidadãos capazes de analisar e questionar estruturas sociais e desigualdades.

Apesar desses desafios, a Sociologia mantém sua relevância ao desenvolver competências essenciais para a compreensão das relações sociais, culturais e políticas. A disciplina estimula a capacidade dos estudantes de identificar mecanismos de poder, discriminação e exclusão, promovendo uma educação voltada à cidadania crítica e participativa. Conforme destacam pesquisadores recentes, a Sociologia também fortalece a consciência sobre direitos humanos, justiça social e democracia, elementos centrais para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva (Almeida e Santos, 2022; Castro, 2023).

Dessa forma, o ensino de Sociologia não apenas cumpre um papel formativo acadêmico, mas atua como instrumento de emancipação, capacitando os jovens a questionar normas e estruturas que reproduzem desigualdades. Sua permanência no currículo é, portanto, essencial não apenas para a educação crítica, mas para a consolidação de valores democráticos e de participação social ativa (Santos *et al* 2024, p.03).

Mesmo diante das pressões de um modelo educacional tecnicista e subordinado ao mercado, a Sociologia conserva sua relevância como disciplina capaz de formar olhares críticos sobre a realidade social. A disciplina estimula nos estudantes a percepção de mecanismos de poder, exclusão e discriminação, fortalecendo a consciência sobre direitos, justiça e democracia.

No entanto, o ensino de Sociologia no Brasil apresenta uma trajetória marcada por avanços e retrocessos, refletindo as tensões políticas e educacionais que atravessaram diferentes períodos históricos. A disciplina foi incorporada ao currículo escolar durante a Primeira República (1889-1930), com a proposta de formar cidadãos capazes de compreender as questões sociais e contribuir para o desenvolvimento do país. Contudo,

sua presença sempre despertou reservas por parte de governos autoritários, em virtude de sua natureza crítica e potencial de questionamento das estruturas estabelecidas.

Durante o regime militar (1964-1985), a Sociologia, juntamente com a Filosofia, foi retirada do currículo escolar, sendo substituída por disciplinas de caráter técnico e moralizante, como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica. Tal exclusão evidencia a preocupação do regime em evitar a formação de pensamento crítico entre os jovens, o que poderia estimular contestação política e social (Bodart e Feijó, 2020).

Com a redemocratização, a discussão sobre a reinserção da Sociologia ganhou força, culminando na promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornou a disciplina obrigatória no Ensino Médio. Esse marco legal consolidou a Sociologia como componente central da formação cidadã, reconhecendo sua relevância na compreensão das estruturas sociais, políticas e culturais que estruturam a vida em sociedade e na promoção de uma educação voltada à análise crítica e à participação social (Bodart e Feijó, 2020).

Apesar de sua importância para a formação cidadã e crítica dos estudantes, o ensino de Sociologia na Educação Básica enfrenta múltiplos desafios que comprometem a efetividade de seus objetivos pedagógicos. Entre esses obstáculos destacam-se a insuficiência de infraestrutura escolar, a precariedade da formação docente, a resistência institucional e a desvalorização da disciplina.

Esses fatores evidenciam que, embora a Sociologia tenha conquistado espaço formal no currículo, sua implementação ainda sofre restrições estruturais e institucionais que comprometem o pleno desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão das dinâmicas sociais pelos estudantes (Santos *et al* 2024, p.03).

a Sociologia, ao investigar as relações sociais e suas dinâmicas, propicia uma compreensão aprofundada de temas centrais no mundo contemporâneo. A desigualdade social, por exemplo, é um fenômeno abordado pela Sociologia desde suas origens, e sua análise continua crucial na formação de cidadãos conscientes das divisões sociais e econômicas que estruturam a sociedade (Santos *et al* 2024, p.03).

Outro tema central abordado pela Sociologia na educação básica é a diversidade cultural, que envolve reflexões sobre identidade, alteridade e convivência em sociedades pluralizadas (Morais, Melo Júnior & Domingues, 2019). A construção da identidade ocorre em um processo histórico e dinâmico, marcado por aceitação ou repúdio,

reprodução ou inovação de valores e comportamentos, e contínua reorganização das formas de pensar e agir. Nesse contexto, a Sociologia oferece aos estudantes ferramentas para compreender diferenças sociais, culturais e étnico-raciais como construções históricas e sociais, promovendo o respeito à diversidade e contribuindo para a desconstrução de preconceitos.

O desenvolvimento do pensamento crítico constitui um dos objetivos centrais da disciplina, ao estimular os alunos a questionarem o mundo ao seu redor e analisarem relações de poder e processos sociais nos quais estão inseridos. A perspectiva de uma educação libertadora, defendida por Paulo Freire, reforça essa função, ao compreender o ensino como instrumento de conscientização frente às opressões e possibilidades de transformação social.

Além disso, o ensino de Sociologia desempenha papel relevante na formação da consciência política dos estudantes. O estudo de temas como participação democrática, cidadania e movimentos sociais permite compreender os mecanismos por meio dos quais os indivíduos podem influenciar e transformar a sociedade, possibilitando também a crítica das estruturas políticas e do exercício do poder.

Conforme demonstram Santos *et al* (2024), diversas abordagens pedagógicas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, como a utilização de estudos de caso e a análise de situações concretas do cotidiano. Com a crescente digitalização da educação e o acesso ampliado a tecnologias, surge a possibilidade de transformar a interação dos estudantes com conteúdos sociológicos, seja por meio de plataformas online, jogos educativos ou simulações de fenômenos sociais.

Tais ferramentas podem potencializar a compreensão de dinâmicas sociais complexas e promover aprendizagens mais significativas e reflexivas, alinhadas aos objetivos emancipatórios da Sociologia. Ao conectar teorias sociológicas a questões contemporâneas — como os impactos da tecnologia na comunicação humana ou a segregação urbana —, os professores estimulam a capacidade dos alunos de interpretar, refletir e intervir sobre a realidade social, consolidando a função emancipatória da disciplina.

A marginalização da Sociologia torna evidente que muitos estudantes podem não ter acesso ao ensino da disciplina, especialmente em instituições que priorizam conteúdos voltados a áreas consideradas “mais relevantes” para o mercado de trabalho. Soma-se a isso a insuficiente formação específica para professores de Sociologia, o que faz com que

docentes de outras áreas assumam essas aulas, comprometendo a qualidade do ensino e a profundidade das discussões.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenha promovido avanços ao incentivar a interdisciplinaridade e a formação crítica, persistem obstáculos que limitam o pleno desenvolvimento do ensino da Sociologia no Ensino Médio. A indefinição sobre o lugar da disciplina no currículo e a tendência à marginalização ameaçam o papel central da Sociologia na formação cidadã e no estímulo ao pensamento crítico.

Como vimos, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM) reorganiza o currículo por áreas do conhecimento, denominadas aqui como “áreas de ensino”, buscando maior coerência pedagógica (Bodart e Feijó, 2020). Embora essa organização já tivesse sido sugerida nas diretrizes curriculares anteriores e na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a atual configuração permite que disciplinas tradicionais sejam substituídas por componentes curriculares mais amplos. Um exemplo é a contratação de docentes para o componente “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (CHSA), o que pode levar à diluição dos saberes disciplinares, sob o discurso questionável da interdisciplinaridade.

Dentre as empresas, movimentos e organizações ligados a grupos financeiros e instituições, se destacam: Todos pela Educação, Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) (Bodart e Oliveira, 2020, p.130).

Além disso, a BNCCEM abre espaço para a criação de componentes que não derivam diretamente de campos científicos, como o componente obrigatório “Projeto de Vida”. No caso da Sociologia, a desobrigação trazida pela Lei nº 13.415/2017 gera insegurança entre os docentes quanto à sua manutenção, uma vez que a diluição da disciplina sob o discurso da interdisciplinaridade impede garantias de atuação exclusiva para licenciados em Ciências Sociais ou Sociologia. Esse processo impacta diretamente a qualidade do ensino, permitindo que não especialistas lecionem conteúdos sociológicos, e influencia o mercado de trabalho para profissionais formados na área (Bodart e Feijó, 2020).

Do ponto de vista do setor privado, esse modelo atende aos interesses de reduzir custos com mão de obra docente, ampliando a capacidade de barganha das instituições

em relação à contratação e remuneração de professores, já que diminui a exigência de formações específicas.

O currículo do “tipo integrado”, com “fraca classificação”, ignora a forma como as Ciências se organizaram no último século, que permitiu avanços no conhecimento que devem ser democratizados, o que ocorre com maior eficiência por meio da educação formal. Ignora também as maneiras como as licenciaturas estão organizadas, impactando negativamente na qualidade da atuação docente (Bodart e Feijó, 2020, p.128).

Se torna, portanto, um currículo do “tipo integrado” e com “fraca classificação”, com limites disciplinares pouco claros e baixa preocupação com a especificidade das disciplinas, resultando na diluição dos saberes e na precarização da formação especializada. Essa configuração compromete a função crítica da Sociologia escolar e fragiliza a consolidação de um espaço exclusivo de reflexão sobre questões sociais, políticas e culturais (Bodart e Feijó, 2020, p.128).

Conforme vimos, o ensino de Sociologia no Brasil apresenta uma trajetória marcada por avanços e retrocessos, refletindo as tensões políticas, econômicas e educacionais que atravessaram diferentes períodos históricos. Desde sua introdução durante a Primeira República (1889-1930), a disciplina buscava formar cidadãos capazes de compreender as complexas questões sociais e de contribuir de maneira crítica para o desenvolvimento nacional.

Entretanto, ao longo de sua história, a Sociologia enfrentou resistência de governos autoritários, devido à sua função crítica e potencial de questionamento das estruturas de poder. Durante o regime militar (1964-1985), a exclusão da disciplina do currículo, juntamente com a Filosofia, exemplifica o receio de o Estado em permitir que jovens desenvolvessem capacidades reflexivas e críticas, substituindo tais conteúdos por matérias de caráter técnico ou moralizante, como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica.

Com a redemocratização do país, a reinserção da Sociologia no currículo escolar tornou-se uma prioridade, culminando na promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornou a disciplina obrigatória no Ensino Médio. Tal marco legal consolidou a Sociologia como elemento central da formação cidadã, reconhecendo sua relevância para a compreensão das estruturas sociais, políticas e culturais que moldam a vida em sociedade. A disciplina, assim, passou a ter papel estratégico no desenvolvimento do pensamento crítico, no estímulo à análise das relações de poder e no incentivo à participação democrática dos estudantes.

A Sociologia desempenha um papel essencial na promoção da diversidade cultural e na reflexão sobre identidade, alteridade e convivência em sociedades pluralizadas (Morais, Melo Júnior & Domingues, 2019). Ao abordar diferenças sociais, culturais e étnico-raciais como construções históricas e sociais, a disciplina contribui para a desconstrução de preconceitos e o desenvolvimento do respeito à diversidade.

Além disso, ao estimular o pensamento crítico, a Sociologia permite que os estudantes analisem relações de poder, compreendam processos de exclusão e participem ativamente de transformações sociais. Essa função crítica torna-se ainda mais relevante no contexto contemporâneo, em que a sociedade brasileira enfrenta desigualdades persistentes e desafios relacionados à inclusão social, à cidadania plena e à convivência democrática.

A análise crítica desse modelo curricular evidencia que, em termos de interesses políticos e econômicos, ele atende mais aos objetivos do setor privado do que às necessidades formativas da sociedade. Ao reduzir a exigência de formação específica para docentes e permitir que não especialistas lecionem conteúdos sociológicos, a BNCC contribui para precarizar o trabalho docente, ampliar a flexibilidade da mão de obra e diminuir custos, em consonância com lógicas neoliberais de gestão educacional e social (Harvey 2008). Tal configuração não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também coloca em risco a capacidade da Sociologia de cumprir seu papel emancipatório e de formação de cidadãos críticos, reflexivos e politicamente engajados.

No entanto, apesar desses obstáculos, o contexto atual também apresenta oportunidades significativas. A expansão de recursos digitais, plataformas on-line, jogos educativos e simulações de fenômenos sociais oferece possibilidades de inovar a prática pedagógica, tornando o ensino mais dinâmico e conectado à realidade dos estudantes. Essa integração entre tecnologia e Sociologia pode potencializar o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que os estudantes compreendam melhor os processos sociais complexos e participem ativamente na análise e transformação da sociedade.

Em síntese, a Sociologia escolar permanece como disciplina fundamental para a formação cidadã, mas sua consolidação no ensino médio brasileiro depende de políticas públicas efetivas, valorização do trabalho docente e respeito à especificidade do conhecimento sociológico. No entanto, essa ausência da Sociologia promovida pela BNCC, se não for acompanhada de medidas que garantam a presença qualificada da Sociologia, corre o risco de reduzir a disciplina a um espaço fragmentado, incapaz de cumprir sua função emancipatória. Afirmamos, portanto, que educação crítica e

libertadora exige atenção às condições materiais, políticas e pedagógicas de implementação do currículo, de modo que a Sociologia possa formar cidadãos conscientes, capazes de analisar, questionar e transformar a realidade social em que estão inseridos.

4.3 Sociologia e resistência: possibilidades de emancipação

Neste momento final do trabalho, o conceito de emancipação nos interessa para dialogar com a hipótese deste trabalho e, dessa maneira, Antonio Gramsci - já citado neste texto - será retomado para tratarmos sobre a possibilidade de a Sociologia ser resistência e emancipação.

Segundo Carmo (2024, p.2), Gramsci, enquanto clássico do pensamento social, oferece contribuições significativas para além do campo geral da teoria marxista. No âmbito político e ideológico, suas reflexões indicam estratégias concretas para a ação transformadora e revolucionária. A leitura de sua obra não apenas permite compreender os mecanismos e contradições da realidade social, mas também fornece instrumentos analíticos e práticos para intervir e transformá-la, consolidando Gramsci como referência essencial para a teoria e a prática emancipatória.

a reflexão de Gramsci sobre o tema educação é central, por tratar também de questões relacionadas à didática, à aprendizagem no contexto em que ela acontece, na escola em que deveria favorecer os educandos por meio da instrução emancipadora (Carmo, 2024, p.03).

Gramsci evidencia que, nas sociedades ocidentais, o Estado encontra-se cercado e sustentado por um complexo de instituições que funcionam como uma verdadeira rede de fortificações e trincheiras, cuja presença se manifesta em todos os seus aparatos. Entre essas instituições, destacam-se as escolas e demais espaços educativos, que não podem ser entendidos como neutros ou imparciais.

Ao contrário, elas atuam como instrumentos de reprodução ou contestação da hegemonia social vigente, estando intimamente vinculadas aos interesses dos grupos dominantes. Nesse contexto, o processo educativo ultrapassa a simples instrução formal, configurando-se como espaço de disputa ideológica, de formação crítica e de resistência às estruturas de poder estabelecidas (Carmo, 2024, p.06).

A Sociologia, numa conjuntura marcada pela homogeneização curricular e pelas pressões do neoliberalismo, permanece como uma das poucas disciplinas que pode

oferecer uma leitura crítica da realidade social, se tornando resistência e luta contra hegemônica. Para muitos pesquisadores, a Sociologia escolar é essencial para descortinar as relações de poder, as desigualdades e as estruturas invisíveis que mantêm a perpetuação da dominação.

A dissertação de Fábio Miniello (2025) *Sociologia no Ensino Médio: o despertar da consciência crítica sobre a condição de classe por meio da Pedagogia Histórico-Crítica* demonstra que, quando se trabalha um objeto de aprendizagem ligado à condição social, há possibilidade real de despertar nos estudantes uma leitura crítica de sua posição social, o que contrasta com a educação tecnicista centrada em resultados mensuráveis.

Segundo Miniello (2025), ao descrever sua prática em sala de aula, compreendemos que a dinâmica de uma aula crítica possibilita a emancipação dos estudantes. É na prática, ações e rotinas do cotidiano escolar, constituindo a base sobre a qual o educando se aproxima do conhecimento sistematizado. Por meio dessa mediação, a experiência empírica pode ser transformada em compreensão concreta, articulada com o pensamento abstrato, permitindo ao estudante desenvolver uma visão mais aprofundada da realidade.

É importante destacar que, nesse processo, tanto professores quanto alunos estão inseridos na prática social. A diferença reside na posição de cada um: os docentes, por possuírem o conhecimento sistematizado, conseguem elaborar uma visão sintética e crítica da realidade. Os estudantes, por sua vez, em estágio inicial de apreensão, possuem uma percepção mais sincrética e imediata, que gradualmente pode ser ampliada e complexificada pela mediação pedagógica.

Assim temos a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e prática social final. É importante salientar que a catarse pode ocorrer em quaisquer momentos da PHC e que a duração de cada momento é variável a depender dos alunos, do conhecimento e do conteúdo, bem como o tempo que os educandos têm disponíveis para cada aula, currículo e percalços do sistema escolar. O primeiro momento já foi introduzido brevemente, a prática social inicial, é sempre uma exploração/contextualização do conteúdo diante da prática social do aluno, de suas experiências sociais, culturais e políticas, da região onde mora, do nível socioeconômico, de suas peculiaridades, qual o conhecimento prévio ou senso comum que ele tem de determinado assunto que será abordado na aula. A problematização, sendo o segundo momento, corresponde a fase de elaboração de questões para problematizar o conteúdo da aula para contextualizar a prática social, partindo do conhecimento prévio do aluno, a prática social (Miniello, 2025, pp.92-93).

Esse despertar crítico, como demonstrado no trabalho acima citado, não é casual, mas resultado de práticas que se fundamentam na pedagogia histórico-crítica de

Dermeval Saviani. Segundo Saviani (2019), a educação é ato político, não pode haver neutralidade; é preciso “selecionar do conjunto das objetivações humanas produzidas historicamente os elementos essenciais que constituem a realidade humana” e organizar esses conteúdos de modo que os estudantes possam apropriá-los de maneira crítica (Saviani, 2019, p. 213).

Antonio Gramsci contribui decisivamente para pensar como a Sociologia pode ser um espaço de resistência. Com sua noção de intelectual orgânico – aquele que emerge das condições de vida da classe subalterna e trabalha para articular identidade, cultura popular e projetos de transformação – ele oferece uma categoria crucial para compreender práticas educativas de resistência.

Saviani (2019), por sua vez, concebe a educação como ato político essencial. Dessa forma, ensinar Sociologia implica escolhas: que mundo se quer contar, que disposições políticas serão cultivadas, que identidades se legitimam. Apesar da lógica tecnicista — com sua ênfase em eficiência, competitividade, resultados quantitativos e itinerários formativos comerciais — há exemplos concretos de resistência que demonstram que a Sociologia pode sobreviver (e até florescer) fora de guias padronizados.

Outro exemplo mais amplo é o artigo *BNCC: uma breve análise pautada na Pedagogia Histórico-Crítica* (Cruz, 2021), que mostra como muitos docentes percebiam a abordagem por competências como um mecanismo de deslocar o ensino para os interesses da classe dominante, em detrimento da formação crítica das classes populares. O autor afirma que “a defesa desta abordagem [por competências] possibilita uma forte influência dos interesses da classe capitalista nas políticas curriculares nacionais em detrimento dos anseios e necessidades da classe trabalhadora” (Cruz, 2021, p.01).

Essas práticas pedagógicas, quando resistem, possibilitam a participação dos estudantes, vinculação com suas realidades (problemas concretos de sociedade, de classe, de gênero, de raça), autonomia docente, tempo para debate, e uma ruptura deliberada com formas de avaliação puramente quantitativas.

Não obstante essas possibilidades, há tensões cruciais: a descontinuidade curricular, a desvalorização institucional da disciplina e a precarização das condições de ensino. A organização curricular pelo Novo Ensino Médio e a BNCC introduziram itinerários formativos e componentes amplos que diluem a Sociologia ou a transformam em um saber disperso sob “humanas e sociais aplicadas” ou em “estudos e práticas”, reduzindo sua especificidade científica e pedagógica.

Além disso, organizações políticas e acadêmicas denunciam que essa desvalorização tem impacto direto no trabalho docente: professores se veem com menos respaldo institucional, com salários e formações inadequadas, com carga de trabalho ampliada, sem espaço para reflexão pedagógica ou para elaboração crítica dos conteúdos. A falta de recursos materiais, o excesso de burocracia e a pressão por resultados avaliativos completam um cenário adverso.

Para que a Sociologia cumpra seu potencial emancipatório, é necessário um conjunto de condições políticas, institucionais e pedagógicas. Em primeiro lugar, deve haver reconhecimento formal da disciplina como núcleo essencial no currículo do Ensino Médio, com garantia de presença obrigatória, carga horária adequada e professores formados especificamente em Sociologia. Em segundo lugar, a escola precisa se configurar como espaço de participação democrática real — isso inclui instâncias de deliberação com estudantes, comunidades e professores, autonomia para conteúdos e metodologias, e liberdade para trabalhar coletivamente as tensões sociais presentes na realidade dos educandos.

Gramsci oferece aqui uma matriz teórica poderosa: o intelectual orgânico, vinculado às condições da classe subalterna, só emerge plenamente quando existe espaço para a ação cultural e educacional articulada, para a criação de espaços de cultura contra-hegemônica. A educação escolar que se limita a reproduzir as práticas hegemônicas, ou que apenas oferece adaptação técnica, está inequivocamente subordinada à lógica neoliberal, que Dardot e Laval (2016) definem como sistema normativo que estende a lógica do capital a todas as esferas da vida.

Defendemos a concepção crítica de Saviani (2019) que insiste que a pedagogia histórico-crítica exige o rompimento “com a histórica resistência de nossas elites em destinar recursos adequados para a manutenção e desenvolvimento da educação” (Saviani, 2019, p. 340), pois sem financiamento, infraestrutura, formação docente e compromisso político, a resistência será pouca coisa mais do que discurso.

Com o objetivo de demonstrar como o neoliberalismo reconfigura a educação brasileira, deslocando-a de espaço de formação crítica e emancipatória para instrumento de mercantilização e controle social, analisamos o papel da Sociologia no Ensino Médio e evidenciamos que a disciplina, quando orientada por uma perspectiva crítica e fundamentada na pedagogia histórico-crítica, permanece como um campo de resistência capaz de desenvolver nos estudantes a consciência de sua posição histórica, social e política.

Verificamos que as discussões sobre práticas pedagógicas, currículos, itinerários formativos e o papel do professor revelaram a centralidade da mediação docente e a necessidade de condições institucionais e políticas adequadas para que a Sociologia cumpra seu potencial emancipatório.

Portanto, a Sociologia que resiste não é idealismo: é prática política concreta, situada, que enfrenta diretamente o projeto neoliberal de educação como mercadoria, de currículo como produto, de estudantes como futuros “recursos humanos”. A Lei 13.415/2017 e a BNCC, sob a lógica neoliberal, propõem itinerários, flexibilização, competências, produtividade, mas pouco oferecem em termos de reflexão, consciência crítica ou possibilidade de questionar a estrutura social como ela é.

A Sociologia, como apontam Saviani e Gramsci, constitui um instrumento fundamental de formação humana e emancipação das classes trabalhadoras e subalternas, desde que preservada como prática científica e profundamente enraizada no debate crítico da realidade social. Sua força pedagógica não se realiza apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela criação de condições para que estudantes possam interpretar o mundo, reconhecer contradições, problematizar desigualdades e construir coletivamente novas formas de existência social.

Em um contexto marcado por reformas que esvaziam o currículo, reduzem a centralidade das humanidades e promovem uma formação pragmática e utilitarista, defender a Sociologia como campo autônomo de conhecimento torna-se ato político e democrático. Trata-se de afirmar uma disciplina que exige tempo para a reflexão, que valoriza o diálogo, que legitima a experiência dos sujeitos e que devolve aos estudantes a possibilidade de compreender e transformar a sociedade da qual fazem parte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa ficou evidente que o problema educacional brasileiro ultrapassa o campo pedagógico e atinge dimensões políticas, econômicas e ideológicas. A educação, em uma sociedade capitalista periférica como a brasileira, cumpre simultaneamente funções contraditórias: enquanto assegura a reprodução da ordem social, também oferece possibilidades de crítica e transformação.

Essa contradição evidencia que a escola pública brasileira se constitui como um território de disputa ideológica, onde se confrontam projetos distintos de sociedade. De um lado, há um projeto hegemônico, sustentado pela racionalidade neoliberal, que busca moldar a educação conforme os interesses do mercado e reduz a escola pública a um instrumento de qualificação da força de trabalho e de manutenção da ordem vigente.

Por outro lado, verificamos que emergem práticas e concepções contra hegemônicas que compreendem a educação como mediação fundamental para a formação da consciência crítica e a transformação social. Vimos com Gramsci que toda relação pedagógica é também uma relação política, e o processo educativo pode servir tanto à domesticação quanto à emancipação.

Nessa perspectiva, a tarefa dos educadores e pesquisadores comprometidos com a escola pública é tensionar essas contradições, afirmando a dimensão histórica, coletiva e libertadora da educação — única capaz de romper com a lógica da subordinação e afirmar o ser humano como sujeito da própria história.

Neste sentido, a construção do texto teve como objetivo compreender as bases teóricas que sustentam a organização da escola na sociedade capitalista que vivemos. Na seção 2. *Escola emancipatória e o Estado burguês: análise da relação entre escola, hegemonia e formação crítica* verificamos que a partir das contribuições de Gramsci, Saes, Saviani e Mészáros, a escola moderna surge como parte integrante do Estado burguês e assume um papel fundamental na construção da hegemonia e na consolidação do consenso social em torno da ordem capitalista.

A análise evidenciou que o Estado brasileiro, em sua conformação histórica, expressa os interesses das classes dominantes e atua mediante uma combinação de coerção e consenso, como descreve Gramsci. Essa estrutura de dominação foi se consolidando a partir da transição do trabalho escravo para o assalariado, acompanhada da formação de um capitalismo dependente e periférico, que manteve profundas desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a escola pública foi incorporada como

instrumento estratégico desse processo, legitimando a ideologia da meritocracia e a falsa promessa de igualdade de oportunidades.

Ao recorrer às reflexões de Décio Saes e Dermeval Saviani, o texto evidenciou que a educação pública brasileira está atravessada por contradições estruturais vinculadas à luta de classes. Se, por um lado, o Estado apresenta a escola como promotora da cidadania e do progresso social, por outro, as políticas educacionais tendem a reforçar a lógica produtivista e a hierarquização do saber, submetendo a formação humana às exigências do capital. Essa contradição revela a natureza dual da educação: instrumento de integração e, ao mesmo tempo, possibilidade de emancipação.

Por fim, a reflexão sobre a *escola emancipatória* destacou a importância de compreender a educação como um espaço de tensão permanente entre reprodução e transformação. Inspirado em Gramsci, reafirmou-se o ideal da escola unitária — pública, gratuita e integral —, capaz de articular o trabalho manual e intelectual e de formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes.

Assim, o capítulo reafirmou que a escola, embora subordinada às determinações do Estado burguês, permanece um território de disputa ideológica, no qual se travam as lutas pela hegemonia e pela formação crítica da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio, longe de ser um fenômeno isolado, integra um movimento global de reconfiguração do Estado e da escola sob a lógica neoliberal, como demonstram as reformas educativas implementadas em diversos países a partir da década de 1990, sob influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, o FMI e a OCDE. Esses organismos difundem um modelo educacional baseado em competências e resultados, despolitizando o conhecimento e reduzindo a função da escola à preparação para o trabalho.

É neste sentido que a seção 3 apresentou uma análise do neoliberalismo no Brasil, enfocando suas implicações na educação. No item *3.1 Neoliberalismo: origem e fundamentos*, discutimos o desenvolvimento do neoliberalismo sob perspectivas econômica e política, do macro ao micro. A crise do capitalismo global no final dos anos 1960, intensificada pela recessão de 1973 e pelo choque do petróleo, marcou o esgotamento do modelo de capitalismo do pós-guerra.

A partir do final da década de 1970, emergiu uma nova ordem neoliberal, caracterizada pela liberalização econômica, privatizações e redução da intervenção estatal, conduzida por líderes como Reagan e Thatcher. Essa lógica promoveu a financeirização, a privatização de serviços públicos e a reconfiguração do papel do

Estado, aprofundando desigualdades e alterando fluxos sociais. A expansão do mercado para todas as esferas da vida social substituiu a concepção de cidadão com direitos pela figura do indivíduo empreendedor, submetido à meritocracia, gerando impactos significativos sobre a democracia política e o acesso a direitos básicos, como emprego, saúde e educação.

No item 3.2 *Neoliberalismo no Brasil: trajetória histórica*, analisamos a consolidação do modelo neoliberal no país, atravessando diferentes governos e contextos políticos. Mesmo com políticas de inclusão social e redução de desigualdades implementadas nos governos do Partido dos Trabalhadores, o neoliberalismo permaneceu e se aprofundou, assumindo novas formas de legitimidade.

A justiça social e a redução da pobreza ocorreram simultaneamente ao fortalecimento da lógica de mercado, da financeirização das políticas públicas e da restrição do papel do Estado na garantia de direitos. O presidencialismo de coalizão, a influência de grupos econômicos e a orientação das instituições estatais por interesses privados limitaram a construção de alternativas estruturais ao modelo neoliberal. Assim, embora houvesse avanços concretos para parcelas historicamente marginalizadas da população, as bases estruturais da lógica capitalista permaneceram inalteradas.

No item 3.3 *Impactos do neoliberalismo na educação brasileira* abordamos as consequências do neoliberalismo no campo educacional. As manifestações de junho de 2013 simbolizaram o ápice de insatisfações sociais expressas anteriormente em protestos como as Revoltas do Buzu e da Catraca. Iniciadas pelo Movimento Passe Livre, as jornadas ganharam dimensão nacional após a repressão policial, incorporando demandas sociais diversas e abrindo espaço para movimentos de direita.

No campo educacional, a contrarreforma do Ensino Médio durante o governo Michel Temer intensificou o tecnicismo, alinhando o currículo às exigências do mercado de trabalho. A implementação da BNCC reforçou um ensino mínimo e conteudista, desconsiderando desigualdades estruturais enfrentadas por alunos e professores das redes públicas, evidenciando o impacto do neoliberalismo sobre a educação e o aprofundamento das disparidades sociais no país.

Verificamos que a análise das diretrizes brasileiras evidencia a adoção desse mesmo paradigma, no qual o ensino deixa de ser um espaço de formação do sujeito crítico e passa a ser tratado como investimento econômico. A BNCC, em sintonia com a Lei nº 13.415/2017, adota um vocabulário gerencial e empresarial, centrado na “eficiência”, “empreendedorismo” e “autonomia individual”, termos que mascaram as contradições

estruturais e transferem ao indivíduo a responsabilidade por superar desigualdades que são, na verdade, históricas e coletivas.

Sob essa ótica, a Sociologia aparece como um obstáculo à lógica de mercantilização do ensino, uma vez que sua natureza crítica desvela as contradições do sistema e oferece ferramentas intelectuais para compreender a desigualdade, a alienação e as formas de dominação simbólica. Retirar a Sociologia do centro do currículo é, portanto, um ato político: significa silenciar o pensamento sobre as origens sociais da injustiça.

Para aprofundarmos nesse debate, nos debruçamos na seção 4 que analisou os efeitos da Reforma do Ensino Médio sobre o ensino de Sociologia, discutiu seus fundamentos legais e políticos, os desafios enfrentados pela disciplina na educação básica e as possibilidades de resistência por meio de práticas pedagógicas críticas. Sendo assim, afirmamos que a Sociologia é concebida não apenas como transmissão de conteúdos, mas como ferramenta de leitura crítica da realidade, capaz de formar sujeitos conscientes de sua posição histórica e social e aptos a problematizar estruturas de dominação presentes no cotidiano.

Ressaltamos que o cenário educacional contemporâneo revela contradições significativas: currículos tecnicistas, precarização das condições de ensino e a redução da educação à preparação para o mercado de trabalho. Nesse contexto, a Sociologia assume caráter estratégico, permitindo a compreensão das desigualdades e das relações de poder, ao mesmo tempo em que se constitui em espaço de resistência às pressões do neoliberalismo sobre a educação.

As reflexões aqui desenvolvidas se apoiam em Antonio Gramsci e Dermeval Saviani. De Gramsci, retoma-se a noção de “intelectual orgânico”, que evidencia o papel do professor como mediador entre o conhecimento científico e a realidade concreta dos estudantes. Saviani reforça a dimensão intencional da prática pedagógica, que pode servir tanto à reprodução da ordem vigente quanto à sua transformação emancipatória. Essa articulação teórica demonstra que, orientada por uma perspectiva crítica, a Sociologia resiste à lógica tecnicista e instrumental do ensino neoliberal.

No item *4.1 A Reforma do Ensino Médio: contexto e fundamentos*, examinamos o processo de implementação da reforma, desde a medida provisória até sua consolidação em lei, considerando o contexto político-econômico que a sustentou e os objetivos explícitos e implícitos que moldaram sua execução.

Em 4.2 *O lugar da Sociologia na educação básica*, discutimos o papel da disciplina no currículo nacional, suas contribuições para a formação crítica dos estudantes e os desafios impostos pelo caráter tecnicista e utilitarista das políticas educacionais recentes.

No item 4.3 *Sociologia e resistência: possibilidades de emancipação*, exploramos experiências pedagógicas e estratégias de ensino que articulam a Sociologia a projetos de emancipação, demonstrando como a disciplina pode se constituir em espaço de resistência e de construção de sujeitos históricos críticos, conscientes de sua posição social e capazes de intervir na realidade.

Exemplos de práticas pedagógicas inovadoras evidenciam que é possível contrariar a homogeneização curricular promovida pela BNCC e por políticas voltadas exclusivamente a competências técnicas, despertando nos estudantes consciência social, senso crítico e valorização da diversidade.

Dessa forma, o capítulo reforçou a importância central da Sociologia na educação contemporânea, consolidando seu papel como instrumento de emancipação e resistência frente às limitações e pressões de um modelo educacional neoliberal.

Em síntese, verificamos que fortalecer o ensino de Sociologia é fortalecer a cidadania, a consciência histórica e a capacidade de imaginar outras formas de sociedade. O conhecimento sociológico forma sujeitos que não apenas se adaptam ao mundo, mas o interroga e o transforma. Essa é, afinal, a essência de uma educação emancipatória — uma educação que não se limita a transmitir conteúdos, mas que estimula o pensamento autônomo e a ação coletiva.

A discussão desenvolvida nesta dissertação apontou para uma conclusão inequívoca: a Sociologia é indispensável à formação humana integral. Seu papel no Ensino Médio vai muito além do cumprimento de metas curriculares; ela contribui para o desenvolvimento de competências interpretativas, éticas e políticas que permitem ao estudante compreender sua própria condição social e intervir na realidade.

A retirada da obrigatoriedade da disciplina, ou sua inserção marginal, representa um empobrecimento do currículo e um retrocesso no campo dos direitos educacionais. O conhecimento sociológico promove o exercício da dúvida, da análise e da reflexão — práticas incompatíveis com o modelo de educação produtivista que se impõe.

Além disso, a Sociologia articula-se com as demais áreas do conhecimento, favorecendo uma visão interdisciplinar e complexa da realidade. Ela aproxima a escola da vida social, das contradições cotidianas, dos conflitos de classe, gênero, raça e geração.

Portanto, sua presença é condição para uma educação democrática e plural e a ausência desse campo crítico no currículo favorece o avanço do obscurantismo, da intolerância e do negacionismo, fenômenos que têm se intensificado no cenário político contemporâneo. A defesa da Sociologia, nesse contexto, torna-se também uma defesa da razão pública, da ciência e da própria democracia.

Outro desdobramento fundamental da pesquisa refere-se à responsabilidade da universidade pública na preservação do pensamento crítico. As instituições de ensino superior não podem se omitir diante das ofensivas neoliberais que desfiguram o papel da educação. É fundamental que a universidade possa produzir conhecimento rigoroso, teoricamente fundamentado e socialmente comprometido, capaz de subsidiar políticas públicas e fortalecer o trabalho docente.

Nesse sentido, esta dissertação se insere em um esforço coletivo de pesquisadores, professores e estudantes que resistem à precarização da educação e reafirmam a necessidade de uma formação política dos educadores. A construção de uma escola democrática exige sujeitos críticos, conscientes de seu papel histórico e comprometidos com a transformação da realidade.

A análise do período de 2017 a 2025, portanto, exigiu recuperar o processo histórico que conformou a inserção subordinada da Sociologia no currículo, evidenciando como o Estado — enquanto arena de disputas e instrumento de direção política — regula a formação da juventude conforme interesses hegemônicos.

O diálogo com Gramsci permitiu compreender que a reforma opera como mecanismo de produção de consenso, reforçando concepções tecnicistas e utilitaristas da educação, mas também abrindo frestas para práticas contra-hegemônicas no interior da escola.

Saviani, ao articular pedagogia histórico-crítica e teoria marxista, contribui para situar a Sociologia como mediação essencial na formação, capaz de problematizar as contradições sociais intensificadas pelas políticas educativas recentes.

Assim, a análise empreendida demonstra que, no contexto pós-2017, a Sociologia no Ensino Médio não apenas revela os limites impostos pelo projeto educacional neoliberal, mas também se afirma como ferramenta de resistência teórica e política, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade.

A pesquisa reafirma que o docente de Sociologia ocupa uma posição estratégica nesse processo: ele é mediador entre o saber científico e a experiência social dos

estudantes, entre o mundo do trabalho e a reflexão sobre o próprio trabalho, entre o presente e o projeto de futuro. Sua prática é, simultaneamente, pedagógica e política, pois forma consciências e estimula a leitura crítica do mundo.

Em última instância, esta dissertação reafirma que a luta pela Sociologia é a luta pelo direito de pensar. Em um contexto em que o neoliberalismo tenta colonizar todos os aspectos da vida, inclusive o imaginário, resistir torna-se um ato pedagógico. A escola pública, mesmo atravessada por contradições e limites, continua sendo um dos espaços mais potentes de disputa ideológica e de produção de novos sentidos.

Conforme lembra Paulo Freire, “ensinar exige coragem”, e essa coragem é o que move a docência comprometida com a emancipação. O ensino de Sociologia, ao promover o diálogo entre teoria e prática, entre sujeito e sociedade, entre o individual e o coletivo, concretiza o ideal freireano de uma educação libertadora.

Assim, ao encerrar este trabalho, reafirma-se que a defesa da Sociologia no Ensino Médio é, antes de tudo, a defesa de um projeto de humanidade. Um projeto que reconhece a escola como espaço de encontro, de crítica e de criação; que entende o conhecimento como bem público; e que concebe a educação não como mercadoria, mas como direito e dever social.

O desafio que se impõe às próximas gerações de educadores e pesquisadores é o de manter viva essa chama crítica, fortalecendo a escola pública e consolidando a Sociologia como instrumento de leitura e transformação do mundo. Como diria Gramsci, “instruir é lutar contra o fatalismo, é educar para a esperança”. E é com essa esperança crítica, fundada na consciência e na ação, que este estudo se conclui — na convicção de que nenhum projeto de sociedade justa e democrática pode prescindir da Sociologia, do pensamento crítico e da escola pública.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. S. de; NASCIMENTO, J. P. M. do; JESUS, J. M. de. A escola como espaço de emancipação dos indivíduos e suas coletividades: conversações em Marx e Gramsci. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 33, n. 66, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17302>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- ALMEIDA, R.; SANTOS, T. O ensino de Sociologia na educação básica: aportes para a cidadania e o mundo do trabalho. *Revista GESec*, 2022. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4539>. Acesso em: 15 set. 2025.
- ANDRADE, Daniel Pereira; CÔRTEZ, Mariana Magalhães Pinto. Brasil, neoliberalismo híbrido. **Contemporânea – Revista de Sociologia**, São Carlos, v. 12, n. 3, p. 655–674, set.–dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.4322/2316-1329.2022020>. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1180>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- ARAÚJO, Luciene. Na teoria, modernização; na prática, regressão: política educacional no governo Temer. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e35696, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312021000100115&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2025. Epub 30-Mar-2021. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35696>.
- AZEVEDO, José Clóvis de. **A educação e a crise do capital: neoliberalismo e políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Neoliberalismo, Estado e políticas educacionais no Brasil dos anos 1990**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.
- BARBOSA, Andreza; FIGUEIRÊDO, Iana. A Reforma do Ensino Médio e a BNCC: neoliberalismo e a lógica da adaptação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 39, n. 2, p. 1-15, 2023.
- BARBOSA, Odéssa Sousa; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do Ensino Médio. *Olhar de Professor*, v. 26, p. 1–20, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20434.011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20434>. Acesso em: 4 set. 2025.

BASTOS, João. **Educação e neoliberalismo: políticas curriculares e os sentidos do ensino médio no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2020.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 21, n. 1, p. 1-63, 2017. DOI: 10.1590/198055272129. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198055272129>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira. **Hegemonia e contra-hegemonia nas políticas educacionais: o caso do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/10029>. Acesso em: 2 dez. 2025.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. A importância da Sociologia escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. *In*: BODART, Cristiano das Neves; ROGÉRIO, Radamés de Mesquita (Orgs.). **A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História & Geografia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

BOITO JR., Armando. As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil. **Diálogos Plurais**, v. 4, n. 2, p. 271–295, 2006. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/caeta/PIICdos.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BORÓN, Atilio A. **Em defesa do socialismo: uma resposta aos críticos**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *In*: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 63-118.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394/1996 e estabelece a Reforma do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654>. Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. Parecer nº 95/2016-CN. Comissão Mista da Medida Provisória nº 746/2016. Relator: Senador Pedro Chaves. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 nov. 2016.

CARMO, J. C. Educação em Antonio Gramsci como práxis de emancipação dos subalternos. *Revista Exitus*, v. 14, n. 1, p. e024029, 2024. DOI: 10.24065/re.v14i1.2608. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2608>.

Acesso em: 4 out. 2025.

CASTRO, A. O ensino de Sociologia na educação básica: aportes para a cidadania e o mundo do trabalho. ResearchGate, 2023. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/387017684>. Acesso em: 19 set. 2025.

CELESTINO, Rafaela Soares. Pedagogia como ciência: uma análise a partir do pensamento de Dermeval Saviani. **Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 32, p. 1-15, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1181>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CHAUI, Marilena. Democracia e a educação como direito. 2021. Disponível em:

<https://sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Democracia-e-a-educacao-como-direito-Marilene-Chau.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CRUZ, Fernando José Ferreira. BNCC: uma breve análise pautada na pedagogia histórico-crítica. *Cadernos do GPOSSHE*, v. 3, n. 2, p. 153–170, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/7474>. Acesso em: 4 out. 2025.

CUNHA, Gessione Alves da. Ideologia neoliberal: impactos nos campos da educação e da política do Brasil contemporâneo. ANAIS DAS REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED, XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste (ANPED-CO), GT 05 – Estado e Política Educacional, 2020. Trabalho completo. Disponível em:

<https://anped.org.br>. Acesso em: 14 jul. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE OLIVEIRA, Francisco. A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil. En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9. Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C08DeOliveira.pdf>.

DEITOS, José Carlos. **Políticas educacionais e neoliberalismo: o Banco Mundial e a educação brasileira**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DIAS, A. R. M.; MARTINS, T. de M. A escola pública em Antônio Gramsci e a formação de intelectuais orgânicos. **Ensaios Pedagógicos**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 98-114, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensaiospedagogicos/article/view/5527>.

Acesso em: 27 jun. 2025.

FARIA, Clara Chaves Marques. A BNCC para o “novo” ensino médio e o discurso da adaptação do sujeito ao neoliberalismo. In: VIII ENESEB, 2023. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/102542>. Acesso em: 4 set. 2025.

FEPESP – Federação dos Professores do Estado de São Paulo. **Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)**. São Paulo, 09 set. 2024.

Disponível em: <https://fepesp.org.br/noticia/sem-salvacao-mais-de-300-entidades-pedem-fim-da-reforma-do-ensino-medio-desintegradora-antipopular-autoritaria-perversa-precarizante-privatizante-engodo-antidemocra/>.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: hegemonia às avessas. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 145, p. 1189-1209, 2018.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FERRETTI, Celso João. Ensino Médio integrado à Educação Profissional: contradições entre sua afirmação e negação. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 24, p. e17177, 2024.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a educação brasileira: uma análise crítica da política educacional nos anos 90**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREITAS, Luiz C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Reforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 2016: a tentativa de destruição da educação pública. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 145, p. 1095-1112, 2018.

G1. *Cidades brasileiras registram atos em defesa da educação*. Rio de Janeiro, 30 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/30/cidades-brasileiras-registram-atos-em-defesa-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 03 dez. 2025.

GERALDO VIEIRA, M.; FIORAVANTE GIARETA, P. A Pedagogia da Hegemonia em Gramsci no contexto da Sociedade Capitalista Contemporânea: aproximações teóricas. *Revista Ensin@ UFMS*, v. 4, n. Esp., p. 15-28, 23 dez. 2023.

GOMES, V. L. C.; TEIXEIRA, G. D. A escola emancipatória gramsciana como antítese da educação neoliberal. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 22, n. 49, 2024.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/59031>. Acesso em: 27 jun. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**, vol. 1 (1911-1921). Org. e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GROPPO, Luís Antonio; SILVA, Gislene; DA SILVA, Josefa Alexandrina; FELIZARDO JÚNIOR, Luiz Carlos; RODRIGUES CONCEIÇÃO, Marcelo; SOARES, Vitória Neres. Subjetivações políticas em campo: itinerários juvenis e as Jornadas de Junho de 2013. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e271463, 2023. Seção Temática: Juventudes, Itinerários e Reflexividades. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271463por>. Acesso em: 29 jul. 2025.

HARVEY, David. Neoliberalismo como destruição criativa. Tradução.

INTERFACEHS – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente, v. 2, n. 4, ago. 2007. Disponível em:

http://www.interfacehs.sp.senac.br/br/traducoes.asp?ed=4&cod_artigo=74. Acesso em: 15 jul. 2025.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

IESSAKÓV, Vladimir; NENARÓKOV, Albert. **Do bê-a-bá às equações integrais**.

Moscovo: Edições Progresso, 1982.

KACHINE, V.; TCHERKASSOV, N. **O que é o período de transição?** Moscovo:

Edições Progresso, 1988.

KRAWCZYK, Nora. Reforma do Ensino Médio: trajetórias e embates. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 69, p. 25-48, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MACHADO, Ana Victória Delmiro. A construção da sociedade neoliberal brasileira: qual o lugar da democracia? **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 1–20, abr./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2023/66629>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/CDgvP8s5tsqkPMgrh6Y5Rdy/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores dentro e fora da escola – contribuições de Gramsci e Freire para a reflexão sobre a realidade no Brasil.

PerCursos, Florianópolis, n. 25, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/percursos/article/view/95694>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MACHADO, Marília Gabriella Borges. **Gramsci em movimento: política, trabalho e revolução (1917-1926)**. Orientador: Marcos Tadeu Del Roio. 2025. 291 p. Tese

(Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2025. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/04026827-bd11-42b7-b68c-71fb51ffb46c>.

MACHADO, Marília. **Conselhos de Fábrica e Partido no Jovem Gramsci: A relação entre os Conselhos de Fábrica, o Partido e o Sindicato (1911-1921)**. Novas Edições Acadêmicas, 2018. v. 1. 115 p.

MARTINS, André Silva; PIRES, Mônica Dias Medeiros; LOPES, Mônica Jardim. A contribuição de Gramsci para a pesquisa sobre o projeto da classe burguesa para a educação brasileira. **PerCursos**, Florianópolis, v. 25, p. e0212, 2024. DOI:

10.5965/19847246252024e0212. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/24666>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARTINS, Marcos F. Gramsci, filosofia e educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 13-40, jan./jun. 2013. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5369/3466>.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 30, n. 51, p. p. 37–50, 2014. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/35821>. Acesso em: 3 dez. 2025.

MENCHISE, Rose Mary; MENCHISE FERREIRA, Diogo; FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Antón Lois. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: uma análise principalmente do Brasil. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 1–20, jan./abr. 2023. DOI:

<https://doi.org/10.4322/dilemas.v16n1.49274>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dilemas/a/XzRkRqdpMRpMJWqcQF3d8wK/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. Gramsci e a aliança operário-camponesa. **Revista Ensaios**, v. 11, p. 67-78, 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Leviatã: crítica do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2021.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. Contribuições do Caderno 12 de Antônio Gramsci para a compreensão das disputas político-pedagógicas na educação especial brasileira. **PerCursos**, Florianópolis, n. 25, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/percursos/article/view/95685>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MIGUEL, Luís Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MINIELLO, Fábio. Sociologia no Ensino Médio: o despertar da consciência crítica sobre a condição de classe por meio da Pedagogia Histórico-Crítica. 2025. Dissertação

- (Mestrado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/f6d59c3a>. Acesso em: 8 set. 2025.
- MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, 2018. DOI: 10.1590/18094449201800530002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653409/18508>. Acesso em: 03 dez. 2025.
- MORAES, Amaury César. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011. DOI: 10.1590/S0101-32622011000300004.
- MORAES, Raquel de Almeida. Dermeval Saviani e a política educacional no Brasil. *Contrapontos*, Itajaí, v. 21, n. 1, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/15992>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- MORAIS, José Flávio; MELO JÚNIOR, Benedito Rodrigues de; DOMINGUES, Edson Aparecido. O papel do professor como intelectual orgânico à luz de Gramsci. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 23, n. 2, p. 278–296, 2019.
- MOTA, K. C. C. S. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação*, maio/ago, n. 29, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fnmmYNPpbYCqtBZ5H3s4xHh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2022.
- MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkktk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2022.
- MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.
- MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 26 fev. 2025.

- NASCIMENTO, Érica Nayara Santana do; ALMEIDA, R. Aparecida de. A mercantilização da educação pública nos moldes do capital: agronegócio na escola. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas, v. 1, n. 34, p. 49-68, 2021.
- NAVARRO, Adir da Luz; OLIVEIRA, Andressa Santos; SILVA, Hilda Fernandes da. A contrarReforma do Ensino Médio: impactos da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC. *Educação em Revista*, v. 36, e221282, 2020.
- NAVARRO, Eliana Cláudia Koepsel; OLIVEIRA, Sandra Regina de Garcia; SILVA, Eliane Cleide da Czernisz. A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educação em Revista*, v. 36, e222442, 2020.
- OLIVEIRA, Tiago Fávero de. Educação profissional e tecnológica e neoliberalismo no Brasil: retroceder, treinar e capacitar para a precarização. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 37–56, 2023. DOI: 10.12957/rdciv.2023.69594. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/69594>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- OSORIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- OSHIMA, Flávia Yuri; MORRONE, Beatriz. O legado das ocupações nas escolas. **APEOESP**, 7 fev. 2017. Disponível em: <https://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/o-legado-das-ocupacoes-nas-escolas/>. Acesso em: 2 dez. 2025.
- PACHECO, Rodrigo da Paixão. Os limites para uma educação emancipadora no Estado neoliberal. **VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_M_D1_SA121_ID8839_13102021093649.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.
- PELLISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e37056, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469837056>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrFghf/>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- PEREIRA SANTANA, A. D. O Estado e as classes sociais em Nicos Poulantzas, Erik Olin Wright e Claus Offe: a luta de classes, a estrutura e a seletividade estatal. **CSOnline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 35, p. 255-275, 2022. DOI: 10.34019/1981-2140.2022.34676.

PEREIRA, Anderson Pereira; MONTEIRO, Juan. Dez anos das jornadas de junho de 2013: sentidos materializados em manchetes jornalísticas. **RUA**, Campinas, SP, v. 29, n. 2, p. 471–492, 2023. DOI: 10.20396/rua.v29i2.8675154. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8675154>. Acesso em: 29 jul. 2025.

PEREIRA, Bruna Pelegrinelli; PEREIRA, Vitória Churión de Oliveira. Neoliberalismo e o contexto da educação brasileira: a mercantilização do ensino. In: PEREIRA, Bruna Pelegrinelli; PEREIRA, Vitória Churión de Oliveira (orgs.) **Psicologia escolar: práticas e perspectivas**. São Paulo: Editora de Castro, 2023. p. 102–120. Disponível em:

<https://editoradecastro.com.br/wp-content/uploads/2023/11/Trecho-p-ler-Psicologia-Escolar.pdf#page=102>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PEREIRA, Camila Potyara; DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento; SANTOS, Liliam dos Reis Souza. Capitalismo dependente, Estado e autoritarismo no Brasil.

Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 20, n. 1, p. e39228, 2021. DOI: 10.15448/1677-9509.2021.1.39228.

PEREIRA, L.; GONZÁLEZ, F. A Sociologia como disciplina escolar no Brasil: uma leitura crítica. *SciELO Colombia*, 2023.

PEREIRA, Mara Cristina. Pseudofor-mação e neoliberalismo na BNCC: uma análise teórico-crítica. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondonópolis; Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2023. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2023/05/MARA-CRISTINA-PEREIRA.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PEREZ, Olivia Cristina. Sistematização crítica das interpretações acadêmicas brasileiras sobre as Jornadas de Junho de 2013. **Revista Izquierdas**, [S.l.], n. 50, 2021. ISSN-e 0718-5049.

POULANTZAS, Nicos. **Fascismo e ditadura**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

RÊGO, Anderson. Resenha: SOUZA, Jessé. O pobre de direita: a revolta dos bastardos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024. **MONXORÓS REVISTA EM**

CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, v. 1, n. 03, 2025. Disponível em:

<https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/index.php/monxoros/article/view/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

RIBEIRO, Marcos Abraão Fernandes. O papel dos Estados Unidos na crise brasileira contemporânea: Jessé Souza e o conceito de imperialismo informal.

CONTEMPORÂNEA, v. 10, n. 3, p. 1489-1499, set.–dez. 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.31560/2316-1329.v10n3.25>. Acesso em: 13 jul. 2025.

RIBEIRO, Márcen de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. As concepções marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e21305, 2023.

SADER, Emir. **Hegemonia e contra-hegemonia** In: Hegemonias e emancipações no século XXI / compilado por Ana Esther Ceceña - 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005. 220 p. ; 24x16 cm. (Grupos de trabajo dirigida por Atilio Boron).

SAES, Décio Azevedo Marques de. Capitalismo e processo político no Brasil: a via brasileira para o desenvolvimento do capitalismo. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 6, n. 1, 2016.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Fracasso escolar e classes sociais no Brasil atual. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 17, n. 1, p. 239-254, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v17n1p239-254>.

SAES, Décio Azevedo. **A Formação do Estado burguês no Brasil: 1888-1891** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SANTOS, D. P.; CARVALHO, E. S. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” Reforma do Ensino Médio. *Revista Inter-Ação*, v. 45, n. 1, p. 134–150, 2020.

SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva; OLIVEIRA, Eudiane Nunes de. O ensino médio brasileiro e a Lei nº 13.415 em tempos de neoliberalismo. *e-Mosaicos*, v. 8, n. 19, p. 108–131, 2019.

SANTOS, Inês Cristina dos. **Reacionarismo, fundamentalismo cristão e classe média: pontos fundamentais para a vitória de Bolsonaro na eleição de 2018**. 2021. 345 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/215322>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A concepção histórico-crítica de currículo: entrevista com Dermeval Saviani**. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 37, p. 1-19, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013b.

- SAVIANI, Dermeval. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Catarse na Pedagogia Histórico-Crítica: a concepção de Saviani. Crítica Educativa**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 31-45, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2000b.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 10. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000a.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p. 180-193, 2019.
- SCHLESENER, A. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.
- SHIROMA, Eneida Oto. Políticas educacionais e neoliberalismo: uma leitura crítica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 363-372, 2011.
- SILVA, Celso João Ferretti; SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC e a Lei nº 13.415/2017: educação dos jovens brasileiros de volta aos “anos de chumbo”. *Revista Educação*, v. 44, n. 2, 2019.
- SILVA, Gabriel de Souza Oliveira e; SILVA, Lucas Alves. Brasil 360°: da tentativa de um Estado Social ao dismantelo neoliberal. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 1–18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2525-8036.2022.38718>. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revise/article/view/e38718>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SILVA, João da; PEREIRA, Maria de Souza. Título do artigo. **Diálogos Plurais**, v. 4, n. 2, p. 1–15, 2023. Disponível em:

<http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/64668ef8a9539546b7722894/pdf/dialogosplurais-4-2-1-trans1.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SILVA, M. R. A Sociologia no novo currículo do Ensino Médio de Minas Gerais. *CABESC*, 2023.

SILVA, Mayra Goulart da; RODRIGUES, Theófilo Codeço Machado. O populismo de direita no Brasil: neoliberalismo e autoritarismo no governo Bolsonaro. **Mediações**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 86–107, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2021v26n1p86>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mediacoes/a/Kc8dF6vqdWGRf6hVWz7nmmw/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SOBRAL, Karine Martins; RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; ARAÚJO, Raquel Dias. O conceito de hegemonia em Gramsci: da tática da frente única ao americanismo e fordismo. In: JORGE, Wellington Junior; SOUZA, Izaque Pereira de (org.). **Ciências humanas, sociais e suas tecnologias: percepções teóricas e aplicações**. Maringá: Uniedusul Editora, 2021. p. 180-195.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA; ANPOCS. **Entidades lançam nota pública e reivindicam revogação da Reforma do Ensino Médio**. Adunesp, 2019. Disponível em: <https://adunesp.org.br/noticias/entidades-lancam-nota-publica-e-reivindicam-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 03 dez. 2025.

SOUZA, Karla Danielle da Silva. **Educação e cidadania: caminhos de desigualdades e neoliberalismo no Brasil**. 2021. 203 f.: il.

STÜRMER, Adriane. Interseções entre educação e política na obra de Dermeval Saviani. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 19, n. 3, p. 1–18, 2019.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES).

Estudantes vão às ruas em ato nacional contra o Novo Ensino Médio (NEM). São Paulo, 15 mar. 2023. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2023/estudantes-vao-as-ruas-em-ato-nacional-contra-o-novo-ensino-medio-nem/>.

VALLATE, Érika; NASCIMENTO, Gilberto do; SANTOS, Mariane dos; SILVA, Rafaela A. Sociologia no ensino médio: BNCC e currículo paulista em foco. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 15., 2023, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2023.

VERBICARO, LP. Reflexões acerca das contradições entre democracia e neoliberalismo. **Revista Direito Público**, Brasília, v. 18, n. 97, p. 1–20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11117/rdp.v18i97.5115>. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5115>. Acesso em: 24 jul. 2025.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Dermeval Saviani: um trabalhador da educação brasileira e idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica. **Gesto - Debate em Educação**, Campo Grande, v. 5, n. 1, p. 221-234, 2022.

ANEXOS

Com o intuito de contextualizar visualmente o cenário de contestação à Reforma do Ensino Médio, reunimos neste anexo um conjunto de imagens que registram manifestações realizadas em diversas cidades do país. A inclusão dessas fotografias busca evidenciar a amplitude social das mobilizações, revelando a participação ativa de estudantes, professores e entidades representativas na defesa do direito à educação pública de qualidade. Esses registros permitem compreender a dimensão concreta das lutas que marcaram o período, oferecendo suporte empírico às análises desenvolvidas ao longo desta dissertação.

Figura 1 Ato Contra o Novo Ensino Médio



Fonte: Jornal *Online* da UBES – disponível em: <https://www.ubes.org.br/2023/estudantes-vaao-as-ruas-em-ato-nacional-contra-o-novo-ensino-medio-nem/>

Figura 2 Ato Contra o Novo Ensino Médio



Fonte: Jornal *Online* da UBES – disponível em: <https://www.ubes.org.br/2023/estudantes-vaao-as-ruas-em-ato-nacional-contr-a-o-novo-ensino-medio-nem/>

Figura 3 Ato Contra o Novo Ensino



Fonte: Jornal *Online* da UBES – disponível em: <https://www.ubes.org.br/2023/estudantes-vao-as-ruas-em-ato-nacional-contra-o-novo-ensino-medio-nem/>

Figura 4 Ato Contra o Novo Ensino Médio



Fonte: Jornal *Online* da UBES – disponível em: <https://www.ubes.org.br/2023/estudantes-vao-as-ruas-em-ato-nacional-contr-o-novo-ensino-medio-nem/>

Figura 5 Ato em defesa da educação - São Paulo



Fonte: G1 – disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/30/cidades-brasileiras-registram-atos-em-defesa-da-educacao.ghtml>

Figura 6 Ato em defesa da educação - Brasília



Fonte: G1 – disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/30/cidades-brasileiras-registram-atos-em-defesa-da-educacao.ghtml>

Figura 7 Ato em defesa da educação - Bahia



Fonte: G1 – disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/30/cidades-brasileiras-registram-atos-em-defesa-da-educacao.ghtml>

Figura 8 Ato em defesa da educação - Piauí



Fonte: G1 – disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/30/cidades-brasileiras-registram-atos-em-defesa-da-educacao.ghtml>

Figura 9 Ato em defesa da educação - Minas Gerais



Fonte: G1 – disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/30/cidades-brasileiras-registram-atos-em-defesa-da-educacao.ghtml>